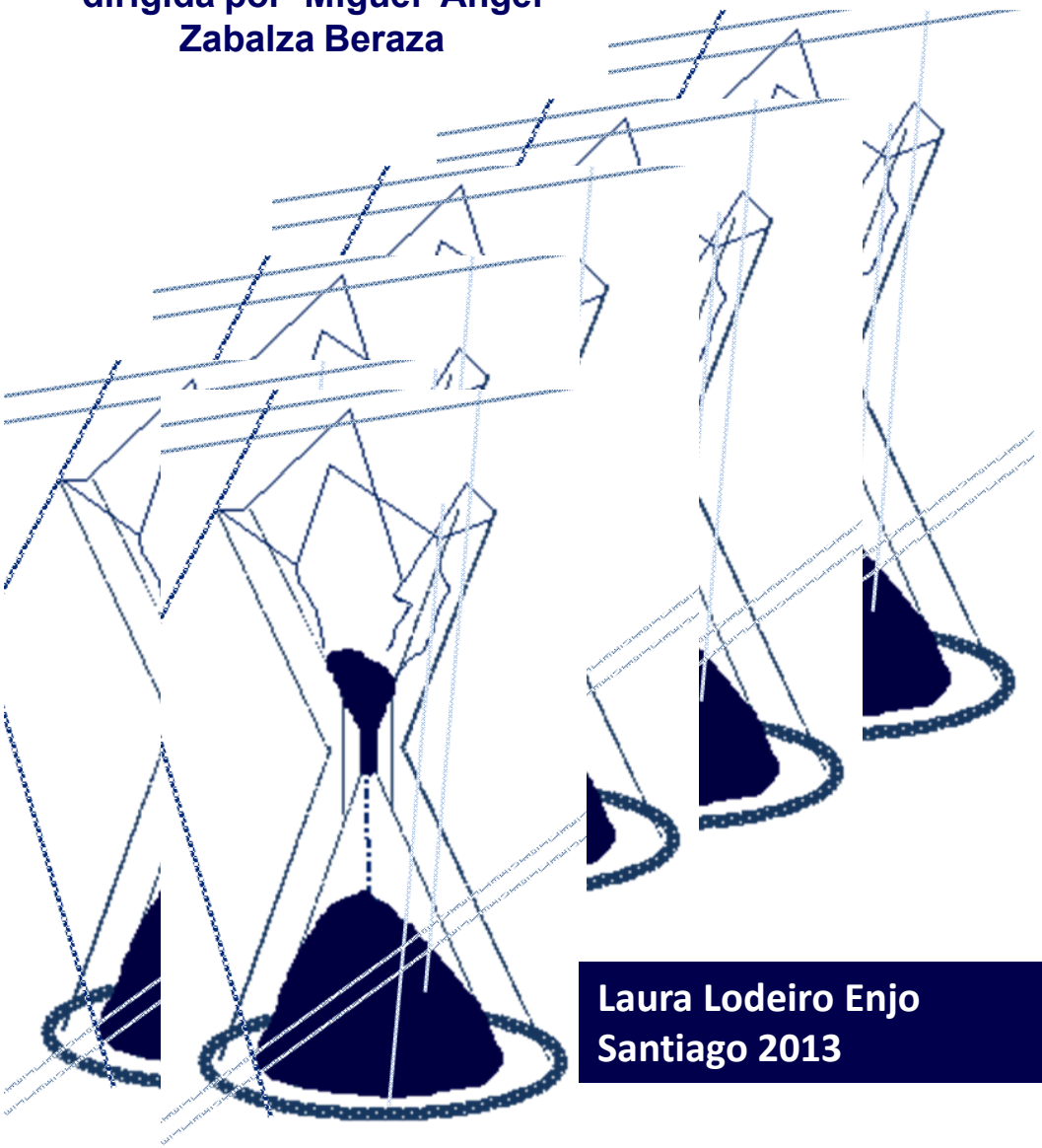
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA
Facultade de Ciencias da Educación
Departamento de Didáctica e Organización Escolar

Elicitación y representación del conocimiento experto de profesores universitarios: la construcción de redes y comunidades de aprendizaje como componente y condición de las "buenas prácticas docentes"

Tesis Doctoral
dirigida por Miguel Ángel Zabalza Beraza



Laura Lodeiro Enjo
Santiago 2013

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA
FACULTADE DE CIENCIAS DA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA E ORGANIZACIÓN ESCOLAR

TESIS DOCTORAL

Elicitación y representación del conocimiento experto de profesores universitarios: la construcción de redes y comunidades de aprendizaje como componente y condición de las "buenas prácticas docentes"

Autora: Laura Lodeiro Enjo

Director: Prof. Dr. Miguel Ángel Zabalza Beraza

Santiago de Compostela, Mayo 2013

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Esta Tesis Doctoral ha sido realizada en el marco del Programa de Formación de Profesorado Universitario (FPU) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Referencia: AP2007-04470).

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

D. **Miguel Ángel Zabalza Beraza**, Catedrático del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago de Compostela

En calidad de director de la Tesis Doctoral que presenta la Licenciada en Psicopedagogía, **Dª Laura Lodeiro Enjo**, bajo el título de ***Elicitación y representación del conocimiento experto de profesores universitarios: la construcción de redes y comunidades de aprendizaje como componente y condición de las "buenas prácticas docentes".***

HACE CONSTAR

Que el trabajo realizado reúne los requisitos científicos, metodológicos y formales que son precisos para su Lectura y Defensa pública ante el Tribunal que debe juzgarla, por lo que consideramos procedente autorizar su presentación.

Para que así sea y a los efectos oportunos

En Santiago de Compostela, a 6 de mayo de 2013

Fdo.

Prof. Dr. Miguel Ángel Zabalza Beraza

Lda. Laura Lodeiro Enjo

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

A mi madre.

Porque no encuentro diferencia entre la que es y la que quisiese que fuese.



USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Unas palabras de gratitud

Cuando una comienza a escribir bajo este epígrafe está de enhorabuena pues, probablemente, se encuentra en el momento justo en el que decide que ha alcanzado un gran objetivo y puede dar por terminada una complicada empresa que la ha mantenido mentalmente ocupada –o incluso acaparada- durante un largo periodo de tiempo. Normalmente, es en momentos así cuando, conscientes de no haberlo demostrado lo suficiente, decidimos que es hora de sacar a la luz esos sentimientos de gratitud que -aunque camuflados entre preocupaciones, inquietudes e irascibilidades- sabemos con seguridad que siempre han estado ahí, porque ahí han estado todas esas personas que me han acompañado y me han servido de apoyo en el camino para alcanzar mi propósito y aprender a disfrutar de un proceso complicado.

A Miguel, mi director, he de agradecerle que se embarcase conmigo en este proyecto y orientase hacia él mis intereses. Pero, sobre todo, le agradezco enormemente que me haya permitido jugar a los barcos haciendo de capitana puesto que, aunque se pueden sufrir duras tempestades por ello, en su rostro nunca he visto reflejado el temor al naufragio.

Aprovechando el motivo marítimo confesaré que en este tiempo también me he comportado como una prototípica pirata de libro de aventuras. Junto a Miguel, he imaginado la existencia de un tesoro y, con él, he dibujado los suaves trazos que se han convertido en el mapa para hacerse con el deseado suvenir.

¡Oh, sí!, lo reconozco, en un inicio se apoderó de mi mente el firme propósito de “robar un tesoro”. Sin embargo, mis “malévolos” planes iniciales en seguida se vieron frustrados, pues no podría robar aquello cuyos dueños compartirían voluntariamente. Por consiguiente, se me había privado, sin mayores contemplaciones, de la libertad de emprender una gran “hazaña tesoril” y la oportunidad de pasar con ella a los anales de la “historia piratesca”.

Esos y esas “destructores de sueños de juventud (los míos)” son, ni más ni menos, que todos esos docentes que me han consentido, mimado y agasajado durante este tiempo. Las personas

que, lejos de atesorar una gran riqueza (su experiencia y lo que aprenden de ella), se alegran de poder compartirla y concuerdan al entender que ésta se incrementa al hacerlo. Los nombres de todos ellos están en una lista dentro del propio informe y les agradezco desde lo más hondo de mi corazón que hayan hecho posible este trabajo que, sin duda, es el suyo. Desde aquí quiero decirles que me siento en deuda con todos y cada uno de ellos y que nunca podré expresar con palabras lo mucho que significa para mí todo lo que han hecho.

Ese mismo mensaje quisiera hacer llegar a los estudiantes que en algunos casos complicados me han dado importantísimas claves para comprender lo que estaba presenciando. No importa que sus nombres no se hayan escrito en el informe porque hayan preferido mantenerse en el anonimato puesto que ellos saben quiénes son y yo, a pesar de mi mala memoria, no podría olvidarlos.

Por supuesto, agradezco también cada momento que alguien –cercano o lejano- haya podido dedicar a escucharme durante mis interminables disertaciones sobre la Tesis y las aventuras que de ella se han ido derivando. También a aquellos que hábilmente lograban cambiar el curso de las conversaciones y mis pensamientos durante un rato. En este sentido tengo que mencionar a esos compañeros de comidas que últimamente he tenido un poco descuidados –Juli, Ali y Deivid- que, con sus interesantísimas tertulias, convierten el arte de la buena conversación en un verdadero placer al que abandonarse.

Ese arte es justo el que me lleva a pensar en mi querida hada madrina, amiga y hermana Anchi. Pues ambas sabemos que son muchas (o pocas pero muy bien aprovechadas, según la época) las ocasiones en las que la "ornitología" y sus misterios "más recónditos" se convierten para nosotras en la más eficaz de las terapias. Como lo son también los momentos con María y con Carlos, a quienes agradezco su sincera amistad.

Por supuesto, no puedo olvidarme de agradecer el apoyo que, día tras día, recibo de mis compañeros y compañeras. Quiero mencionar especialmente a Pablo Muñoz cuyos consejos técnicos me han resultado de gran utilidad e inestimable ayuda. También a Suso Rodríguez y Julia Diz cuyos consejos en un más amplio espectro temático escucho con interés porque me han demostrado en muy importantes ocasiones para mí que son personas con las que se puede contar.

Mamá, tú me conoces como si me hubieses parido y sabes que cuando como siempre dejo lo mejor para el final, así me quedo con el mejor buen sabor de boca. Pues, no sé si te has dado cuenta (¡shh!, es un secreto, que quede entre tú y yo), pero empiezo a sospechar que cuando escribo actúo de igual modo.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN 1

Objetivos de la Tesis Doctoral 2

Justificación personal 2

Justificación científica 4

Contenido y estructura del trabajo 6

PRIMERA PARTE 11

CAPÍTULO I

EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

COMO MARCO DE REFERENCIA 13

Los inicios del Espacio Europeo de Educación Superior 13

Algunas implicaciones generales del Proceso de Bolonia 15

Todo proceso de cambio ha de generar controversias 17

La manifiesta necesidad de cambio 19

Posibilidades de acción 21

CAPÍTULO II

LA DOCENCIA UNIVERSITARIA Y LAS COMPETENCIAS DOCENTES 25

El docente universitario 26

Conocimiento profesional de la docencia 28

Competencias profesionales del docente universitario 29

Planificar y organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje 32

Seleccionar, secuenciar y preparar los contenidos disciplinares 33

Competencia comunicativa 34

Uso multidimensional de las TIC 35

Diseñar la metodología, organizar las actividades y disponer recursos 36

Liderar al grupo-clase y potenciar la metacomunicación 37

Tutorizar y orientar el trabajo 38
Evaluar 39
Reflexionar e investigar sobre la enseñanza 41
Identificarse con la institución y trabajar en equipo 42
Comprometerse con su propia formación continua 43
Comprometerse con el desarrollo de la comunidad 44

CAPÍTULO III

LOS EQUIPOS DOCENTES EN LA UNIVERSIDAD.

COMUNIDADES Y REDES PROFESIONALES 47

Revisión de los conceptos 48
El trabajo interdisciplinar 49
El grupo y el equipo docente 51
Las comunidades profesionales de aprendizaje 54
Las redes profesionales de aprendizaje 57
Funcionamiento de los equipos docentes 58
Las identidades académicas desde una perspectiva grupal 58
Trabajo coordinado, trabajo cooperativo y trabajo colaborativo 60
Las figuras de coordinación entendidas desde el liderazgo 66

SEGUNDA PARTE 71

CAPÍTULO IV

ORIGEN, DISEÑO Y DESARROLLO DEL ESTUDIO 73

Origen de la Tesis: el proyecto Visibilidad 73
Finalidad 74
Hipótesis de partida 75
Objetivos 75
Metodología empleada. La teoría Fundamentada 76
Descripción del proceso metodológico 77
Etapa 1 del trabajo de campo: identificación y primera aproximación 78

Fase 1 del análisis: primer borrador del mapa conceptual 79

Etapa 2 del trabajo de campo: profundización y consenso grupal 79

Fase 2 del análisis: mapa final, incorporación de recursos y redacción del caso 81

Fase 3 del análisis: análisis transversal 82

Informe: Redacción final del análisis 85

Instrumentos de recogida de información utilizados 85

La entrevista al profesor enlace 86

El primer borrador de cada mapa conceptual como instrumento de recogida de información durante el grupo de discusión. Diseño de una estructura general para facilitar análisis transversales posteriores 88

Muestra 95

La muestra del proyecto Visibilidad 95

La muestra de este estudio 96

Algunos datos sobre el material recopilado, el proceso y los tiempos de la investigación .. 102

CAPÍTULO V

ANÁLISIS INTRA-CASOS. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS DIFERENTES CASOS INCORPORADOS A LA TESIS DOCTORAL 105

Caso 1. Asignatura de Didáctica General. Titulación de Educación Primaria. Universidad de Málaga. *Modalidad de experiencia aislada o enquistada* 109

Caso 2. Asignatura Anatomía Patológica Veterinaria. Titulación de Veterinaria. Universidad de Santiago de Compostela. *Modalidad de núcleo generador focalizado* 125

Caso 3. Grupo Transdisciplinar. Universidad de Málaga. *Modalidad de red transdisciplinar* 139

Caso 4. Proyecto Mendeberri. Titulación de Educación Infantil. Mondragon Unibertsitatea. *Modalidad de proyecto institucional* 153

Caso 5. Profesor del Departamento de Organización de Empresas, Economía Financiera y Contabilidad. Grupo de innovación IEMA. Universitat Politècnica de València. Combinación de *modalidad de núcleo generador diversificado y modalidad de red informal* 175

Caso 6. Grupo de Animación. Facultad de Bellas Artes. Universitat Politècnica de València. *Modalidad de núcleo generador diversificado* 191

Caso 7. Asignatura Modelos de Calidad de Aguas Superficiales. Máster de Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos. Universitat Politècnica de València. *Modalidad de experiencia aislada o enquistada* 211

Caso 8. Grupo de Hormigón. Universitat Politècnica de València.
Modalidad de núcleo generador focalizado 221

Caso 9. Sesiones compartidas entre dos asignaturas. Grado de Ingeniería de la Edificación. Universitat Politècnica de València.
Modalidad de núcleo generador diversificado 233

Caso 10. Desarrollo de recursos didácticos en Radiología. Profesor del Departamento de Radiología y Medicina Física. Universidad de Málaga.
Modalidad de núcleo generador diversificado 245

Caso 11. TELECO. Escuela Técnica Superior de Ingeniería de Telecomunicación. Universidad de Málaga. *Modalidad de núcleo generador diversificado* 261

Caso 12. Asignatura Fisioterapia II. Facultat de Medicina i Ciències de la Salut de Reus En la Universitat Rovira i Virgili. *Modalidad de experiencia aislada o enquistada* 277

Caso 13. Grupo de evaluación continua. Licenciatura en Economía. Universidad de Santiago de Compostela. *Modalidad de experiencia aislada o enquistada* 295

Caso 14. Asignatura Informática para la Ingeniería, Escuela de Ingeniería Industrial (Sede Ciudad). Universidad de Vigo. *Modalidad de experiencia aislada o enquistada* 309

Caso 15. Unidad Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM-X). México D.F. *Modalidad de proyecto institucional* 323

CAPÍTULO VI

ANÁLISIS TRANSVERSAL. UNA TEORÍA FUNDAMENTADA SOBRE LOS EQUIPOS DOCENTES EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO BASADA EN EL CONOCIMIENTO EXPERTO DE SUS PROTAGONISTAS 397

Los casos que hemos estudiado 398

Descripción en base a los datos identificativos 398

Descripción en base a la composición de los equipos docentes 400

Punto de partida 402

Génesis de las iniciativas 402

Motivaciones iniciales 404

Experiencia como equipo docente 407

Principios pedagógicos compartidos 407

Los procesos evolutivos de los equipos 414

Condicionantes: dificultades y apoyos que los equipos se han encontrado a lo largo de su trayectoria 419

Articulación de su coordinación 425

Estructura organizativa de los equipos 426

Reuniones y momentos de encuentro 428
Criterios de distribución de tareas en el equipo 432
Nivel de integración del trabajo de los diferentes componentes del equipo 435
Foco del trabajo en equipo 435
La escala de complejidad estructural 436
Nivel 1. Modalidad de experiencia aislada o enquistada 438
Nivel 2. Modalidad de núcleo generador 439
Nivel 3. Modalidad de red transdisciplinar 440
Nivel 4. Modalidad de red informal 441
Nivel 5. Modalidad de proyecto institucional 443
El tipo de actividad 444
Opiniones y valoraciones generales 445
Resultados de las experiencias 445
Ventajas e inconvenientes del trabajo con otros 454
Requisitos del trabajo con otros 461
El trabajo coordinado en la universidad y el papel del Proceso de Bolonia 472

CAPÍTULO VII

CONCLUSIONES, PROPUESTAS Y PERSPECTIVA DE FUTURO 479

Conclusiones 479
Conclusiones generales de la Tesis Doctoral 479
Conclusiones específicas del estudio 481
Reflexiones finales y propuestas de acción. Programa ASA 485
Programa ASA. Asesoramiento, Seguimiento y Acompañamiento de equipos docentes ..487
Perspectiva de futuro 495

BIBLIOGRAFÍA 497

ANEXOS 507

Láminas desplegables 509

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

.....

RELACIÓN DE ANEXOS
REFERENCIADOS EN EL INFORME

.....

LÁMINAS DESPLEGABLES (AL FINAL DEL INFORME)

Lámina 1: Proceso de construcción de mapas

Lámina 2: Mapa completo caso 1

Lámina 3: Síntesis de una rama

Lámina 4: Mapa final de la Tesis

Lámina 5: Escala de complejidad estructural

OTROS ANEXOS (EN EL DVD SITUADO EN LA CARA INTERNA DE LA CONTRAPORTADA)

El presente informe en pdf

ANEXO 1: Modelo de la primera entrevista

ANEXO 2: Mapas conceptuales finales

ANEXO 3: Mapas conceptuales en proceso

ANEXO 4: Permisos de los docentes

ANEXO 5: Láminas desplegables

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

.....

RELACIÓN DE TABLAS, GRÁFICOS Y FIGURAS INCORPORADAS AL INFORME

.....

TABLAS

Tabla 1. Los tres modelos de competencias utilizados como referencia y las competencias de los mismos desde una visión integradora. Fuente: Elaboración propia 31

Tabla 2. Distribución de la muestra en áreas de conocimiento en función del departamento de los profesores implicados y las especialidades a las que afecta su trabajo. Fuente: Elaboración propia 99

Tabla 3. Ficha resumen del caso número 1. Fuente: Elaboración propia 124

Tabla 4. Ficha resumen del caso número 2. Fuente: Elaboración propia 137

Tabla 5. Ficha resumen del caso número 3. Fuente: Elaboración propia 152

Tabla 6. Ficha resumen del caso número 4. Fuente: Elaboración propia 172

Tabla 7. Ficha resumen del caso número 5. Fuente: Elaboración propia 189

Tabla 8. Ficha resumen del caso número 6. Fuente: Elaboración propia 208

Tabla 9. Ficha resumen del caso número 7. Fuente: Elaboración propia 220

Tabla 10. Ficha resumen del caso número 8. Fuente: Elaboración propia 231

Tabla 11. Ficha resumen del caso número 9. Fuente: Elaboración propia 243

Tabla 12. Ficha resumen del caso número 10. Fuente: Elaboración propia 258

Tabla 13. Ficha resumen del caso número 11. Fuente: Elaboración propia 274

Tabla 14. Ficha resumen del caso número 12. Fuente: Elaboración propia 291

Tabla 15. Ficha resumen del caso número 13. Fuente: Elaboración propia 307

Tabla 16. Ficha resumen del caso número 14. Fuente: Elaboración propia 320

Tabla 17. Ficha resumen del caso número 15. Fuente: Elaboración propia 394- 396

Tabla 18. Fragmento 1 de la tabla de frecuencias elaborada a partir del análisis de contenido de los mapas conceptuales. Fuente: Elaboración propia 399

Tabla 19. Fragmento 2 de la tabla de frecuencias elaborada a partir del análisis de contenido de los mapas conceptuales. Fuente: Elaboración propia 400

Tabla 20. Fragmento 3 de la tabla de frecuencias elaborada a partir del análisis de contenido de los mapas conceptuales. Fuente: Elaboración propia 402

Tabla 21. Fragmento 4 de la tabla de frecuencias elaborada a partir del análisis de contenido de los mapas conceptuales. Fuente: Elaboración propia 405

Tabla 22. Fragmento 5 de la tabla de frecuencias elaborada a partir del análisis de contenido de los mapas conceptuales. Fuente: Elaboración propia 408-409

Tabla 23. Fragmento 6 de la tabla de frecuencias elaborada a partir del análisis de contenido de los mapas conceptuales. Fuente: Elaboración propia 414

Tabla 24. Fragmento 7 de la tabla de frecuencias elaborada a partir del análisis de contenido de los mapas conceptuales. Fuente. Elaboración propia 417

Tabla 25. Fragmento 8 de la tabla de frecuencias elaborada a partir del análisis de contenido de los mapas conceptuales. Fuente: Elaboración propia 419

Tabla 26. Fragmento 9 de la tabla de frecuencias elaborada a partir del análisis de contenido de los mapas conceptuales. Fuente: Elaboración propia 423

Tabla 27. Fragmento 10 de la tabla de frecuencias elaborada a partir del análisis de contenido de los mapas conceptuales. Fuente: Elaboración propia 426

Tabla 28. Fragmento 11 de la tabla de frecuencias elaborada a partir de análisis de contenido de los mapa conceptuales. Fuente: Elaboración propia 428

Tabla 29. Fragmento 12 de la tabla de frecuencias elaborada a partir del análisis de contenido de los mapas conceptuales. Fuente: Elaboración propia 433

Tabla 30. Fragmento 13 de la tabla de frecuencias elaborada a partir del análisis de contenido de los mapas conceptuales. Fuente: Elaboración propia.....435

Tabla 31. Fragmento 14 de la tabla de frecuencias elaborada a partir del análisis de contenido de los mapas conceptuales. Fuente: Elaboración propia.....436

Tabla 32. Casos situados en la escala de complejidad estructural. Fuente: Elaboración propia.....437

Tabla 33. Fragmento 15 de la tabla de frecuencias elaborada a partir del análisis de contenido de los mapas conceptuales. Fuente: Elaboración propia.....446

Tabla 34. Fragmento 16 de la tabla de frecuencias elaborada a partir del análisis de contenido de los mapas conceptuales. Fuente: Elaboración propia.....450

Tabla 35. Fragmento 17 de la tabla de frecuencias elaborada a partir del análisis de contenido de los mapas conceptuales. Fuente: Elaboración propia.....452

Tabla 36. Fragmento 18 de la tabla de frecuencias elaborada a partir del análisis de contenido de los mapas conceptuales. Fuente: Elaboración propia.....435

Tabla 37. Fragmento 19 de la tabla de frecuencias elaborada a partir del análisis de contenido de los mapas conceptuales. Fuente: Elaboración propia.....461- 462

Tabla 38. Fragmento 20 de la tabla de frecuencias elaborada a partir del análisis de contenido de los mapas conceptuales. Fuente: Elaboración propia……466

Tabla 39. Fragmento 11 de la tabla de frecuencias elaborada a partir del análisis de contenido de los mapas conceptuales. Fuente: Elaboración propia……470

FIGURAS

Figura 1. Ilustración que refleja parte de las preocupaciones que manifiestan profesores y estudiantes sobre el proceso de Bolonia. Fuente: Díez, 2009 18

Figura 2. Modelo de dimensiones básicas de la enseñanza universitaria. Fuente: Prieto, 2007: 24 27

Figura 3. Esquema del proceso comunicativo. Fuente: Elaboración propia 34

Figura 4. Representación de las dimensiones de integración disciplinar. Fuente: Posada, 2004 50

Figura 5. Representación de la definición de equipo docente adoptada. Fuente: Elaboración propia 54

Figura 6. Guión para la entrevistadora. Fuente: Elaboración propia..... 87

Figura 7. Primer borrador de la estructura general. Basado Solamente en la entrevista. Fuente: Elaboración propia 90

Figura 8**.** Primeras modificaciones de la estructura general tras trabajar en el mapa de algún caso. Fuente: Elaboración propia 91

Figura 9. Detalle 1 de cambios introducidos en la estructura general. Fuente: elaboración propia 92

Figura 10. Detalle 2 de cambios introducidos en la estructura general. Fuente: Elaboración propia .. 92

Figura 11. Detalle 3 de cambios introducidos en la estructura general. Fuente: elaboración propia .. 92

Figura 12. Estructura general tal y como está en estos momentos. Fuente: Elaboración propia 93

Figura 13. Correspondencia entre las ramas del mapa conceptual y las preguntas de la entrevista al sujeto enlace. Fuente: Elaboración propia 94

Figura 14. Ejemplos de conceptos con algún recurso agregado en un mapa. Fuente: Elaboración propia 106

Figura 15. Ejemplo la organización del primer curso de la Diplomatura de Educación Infantil. Fuente: Arregi, Bilbatua y Sagasta, 2004: 121 158

Figura 16. Ejemplo de horario de la semana de un estudiante en el P. Mendeberri. Fuente: Lodeiro y Alzola, 2012: 266 163

Figura 17. Estructura general de los planes de estudio y figuras de coordinación en la UAM-X. Fuente: Elaboración propia 325

Figura 18. Planteamiento para el diseño de los planes de estudio.Fuente:
Fuente: Documento Xochimilco, p. 27 330

Figura 19. Recorte de la página 20 del Documento Xochimilco, novena edición, 2001 336

Figura. 20. Mapa curricular de la Licenciatura en Agronomía.
Fuente: http://cbs.xoc.uam.mx/licenciaturas/agronomia/mapa.php..... 340

Figura 21. Estructura organizativa de la UAM-X.
Fuente:http://www.uam.mx/transparencia/estructura/org_xoc.swf..... 344

GRÁFICOS

Gráfico 1. Representación de los diferentes niveles de integración del trabajo
de los miembros de un equipo. Fuente: Lodeiro, 2011 64

Gráfico 2. Distribución de los casos en función de las áreas a las que afectan.
Fuente. Elaboración propia 99

Gráfico 3. Distribución de los casos en función de la cantidad de áreas a las que afectan.
Fuente: Elaboración propia 100

Gráfico 4. Temporalización real del estudio realizado. Fuente: Elaboración propia 104

INTRODUCCIÓN

Presentamos en esta Tesis Doctoral el resultado de seis años de dedicación en el seno del programa de doctorado *Didáctica y Organización Educativa: Investigación e innovación*. Se trata de los primeros pasos en una trayectoria investigadora que, aunque no puede presumir de ella, quiere algún día aspirar a la excelencia.

El tema en el que hemos decidido centrar nuestros esfuerzos surge de un temprano intercambio de pareceres entre mi director, el Dr. Miguel Ángel Zabalza, y yo. Pronto nos decantamos por un estudio vinculado al proyecto de investigación –el proyecto Visibilidad[1]- que estaba realizando el grupo de investigación que él dirige[2] y del que yo también formo parte.

Por un lado, el proyecto Visibilidad, en el que participan 6 universidades españolas[3], pone su foco en la descripción, la representación y el análisis de "buenas prácticas" docentes en la universidad. Y, por el otro, el trabajo que presentamos se centra, a su vez, en la descripción, representación y análisis de aquellas "buenas prácticas" en las que se identifica alguna modalidad interesante de trabajo con otros entre docentes universitarios.

El estudio que planteamos gira en torno a un interrogante central: ¿cómo el profesorado que desarrolla buenas prácticas basadas en equipos docentes ha ido construyendo la estructura social de las diversas modalidades de trabajo con otros? Este interrogante central, nos da pie a cuatro cuestiones más específicas: ¿sobre qué tipo de ideas o convicciones pedagógicas han basado su práctica formativa?, ¿cómo se ha articulado operativamente su experiencia?, ¿qué tipo de dificultades o condicionantes han tenido que ir superando?, ¿qué resultados están obteniendo, incluido el nivel de satisfacción de ellos mismos y de sus estudiantes?

---

[1] Elicitación y representación del conocimiento de profesores universitarios protagonistas de "buenas prácticas docentes": ingeniería del conocimiento para la mejora de la calidad de la docencia. Proyecto de I+D iniciado en el año 2004.

[2] El Grupo Interuniversitario de Estudios (GIE) GI 1444 en el Catálogo de Grupos de Investigación de la Universidad de Santiago de Compostela.

[3] A Coruña, Politècnica de València, Pública de Navarra, Rovira i Virgili, Santiago de Compostela y Vigo.

Objetivos de la Tesis Doctoral

Para articular operativamente la búsqueda de respuestas para estas preguntas nos hemos planteado una serie de objetivos que guían y orientan el diseño y desarrollo del presente proyecto:

Objetivo general:

- Profundizar analíticamente en el conocimiento de las prácticas docentes de forma tal que sus agentes o las instituciones puedan utilizar las conclusiones del estudio para mejorarlas.

Para ello se proponen los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar las creencias, ideas y experiencias sobre trabajo en equipo de docentes universitarios con buenas prácticas docentes basadas en el trabajo con otros.

2. Representar a través de mapas conceptuales (utilizando el CmapTools) el pensamiento de estos profesores.

3. Vincular el pensamiento del profesorado con sus prácticas docentes para establecer patrones de coherencia y fórmulas operativas experimentadas.

4. Identificar y caracterizar, si las hubiera, diferentes modalidades de trabajo con otros entre docentes universitarios. Llegando a establecer una escala de complejidad estructural en función de dichas modalidades.

5. Identificar, si los hubiera, patrones o características comunes a las buenas prácticas docentes en lo que se refiere a la construcción de equipos docentes.

6. Señalar algunas conclusiones a partir de los casos estudiados y sus posibles derivaciones para la innovación didáctica en la universidad y para la formación del profesorado universitario.

7. Hacer propuestas para la mejora de la calidad de la enseñanza y para la formación del profesorado a partir de los resultados de la investigación.

Justificación personal

Pero, ¿por qué los equipos docentes? y, ¿por qué en la universidad?

Durante los 12 primeros años de mi trayectoria escolar, he tenido la que considero suerte de formar parte del mismo grupo-clase. Nosotros no emprendíamos grandes hazañas pues no éramos los salvadores del mundo ni el ejemplo de desprendimiento y dedicación a los demás.

Lo que nos movían eran nuestras pequeñas pullas con los profesores por cambiar la fecha de un examen o aquellas destinadas a hacernos respetar del modo en que nosotros entendíamos el respeto. Sin embargo, con esas pequeñas batallas -que eran nuestras batallas- yo comencé a "vivir" que un equipo unido es capaz de alcanzar metas que en solitario ni siquiera se plantean y, más aún, en ese grupo aprendí que una derrota en equipo puede ser una gran victoria si se focaliza positivamente y refuerza la unión del mismo hacia una nueva búsqueda.

He de reconocer que no me he hecho consciente de ese gran aprendizaje hasta que, unos años después, comienzo mi etapa universitaria. Algunas de las primeras clases en la Facultad han despertado mi interés por el mundo de las interacciones que se producen en el ámbito escolar. Me cautivaba especialmente -y me fascina todavía- pensar en la escuela desde un enfoque sistémico basado en una colegialidad real. Durante las primeras prácticas escolares –en el marco de la Especialidad de Maestra en Educación Infantil- me dirijo a aquel colegio en el que tanto había aprendido con mis compañeros, quería conocerlo desde "el otro lado". Allí prestaba especial atención al tipo de intercambios que se producían entre los profesores y descubro, para mi sorpresa, que parece existir una especie de jerarquía entre cuyos niveles –que se correspondían con las diferentes etapas- no se articulaban elementos de conexión real.

Ese descubrimiento permanecía presente después de esas primeras prácticas y también durante mis estudios de Psicopedagogía. Cada vez se fue haciendo mayor mi convencimiento de que la coordinación entre los profesores es imprescindible para preservar una cierta coherencia en la formación de los estudiantes y, las consecuencias de lo contrario que yo misma estaba experimentando -con solapamientos entre asignaturas, algunas "lagunas" importantes y momentos en los que nos encontrábamos con una cantidad ingente de trabajo al que no siempre encontrábamos sentido-, intensificaban la tendencia ascendente.

De esta forma comprenderán que, al presentarse la posibilidad de enfocar mi trabajo hacia el estudio de buenas prácticas docentes universitarias basadas en el trabajo con otros, no pudiese resistirme. Resulta atrayente la idea de investigar sobre una cuestión que te permita descubrir de qué forma otros hacen posible aquello que tú consideras fundamental y no consigues identificar en tu entorno inmediato. Supone un reto motivador acercar dichas formas de hacer a las personas que las consideran imposibles o a aquellas que necesitan un pequeño empujón para emprenderlas. Y, por supuesto, es todo un privilegio formarse para el ejercicio de una profesión investigando sobre y con los profesionales que la ejercen de una forma particularmente interesante para ti.

No busco el tesoro ni espero encontrar la perfección, me basta con ir descubriendo pequeñas pistas en diferentes formas de saber hacer pues, quizás, con la ayuda de las de otros, aprenda a construir las mías.

Justificación científica

Más allá de las motivaciones de índole personal hay otros factores que hacen que nos parezca importante emprender un estudio de estas características y el propio proceso de cambio que estamos viviendo en el ámbito de la educación superior nos ofrece varios.

Tanto la legislación que se ha ido generando al socaire del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) como las orientaciones para la mejora de la calidad de la docencia que surgen de la literatura internacional sobre docencia universitaria, vienen insistiendo en que es necesario un cambio de *mentalidad* que lleve al profesorado a reorientar su rol –de "*enseñante*" a "*facilitador del aprendizaje"*- y a desarrollar su actividad con otros docentes.

Se está apostando por una enseñanza basada en competencias y eso supone que los nuevos planes de estudio se concreten en unos perfiles profesionales. Bien mirado, un perfil profesional se podría entender fácilmente como parte de un proyecto educativo de centro, pues marca el camino y los objetivos básicos que se pretende alcanzar con las aportaciones que el conjunto del profesorado hará a la formación de los estudiantes (Benedito, Ferrer, Ferreres, 1995). Por otra parte, el desarrollo de competencias exige un alto grado de integración entre diferentes disciplinas y un tiempo prolongado para poder afianzarlas e incorporarlas a un conocimiento profesional caracterizado por la construcción de un sólido pensamiento teórico.

Todo ello hace que en el nuevo marco en el que se plantea la docencia universitaria, la construcción de redes y comunidades de aprendizaje aparezca como un elemento clave en la mejora de la calidad de la docencia (Rué, 2007). Nos situamos, con ello, en uno de los principios operativos que se pretende potenciar en el proceso de convergencia al EEES: *la creación de clusters de materias impartidas por clusters de profesores* (MEC, 2007).

Pero este principio operativo puede quedarse en un mero enunciado vacio si el profesorado universitario no lo llena de sentido. Para ello se precisan más investigaciones capaces de ir iluminando el proceso y explicitando qué suponen los retos que el EEES plantea y cómo pueden ser afrontados con alguna garantía de éxito.

Otra de las dificultades básicas para la mejora de la docencia en la universidad tiene que ver con su carácter de actividad solitaria que es llevada a cabo con un alto nivel de discrecionalidad. Como consecuencia, la docencia universitaria se constituye en una realidad opaca y mal conocida. Se sabe poco de cómo actúa el profesorado universitario en el ámbito de su actuación docente real.

Esto lleva a que la enseñanza universitaria sea *uno de esos entornos humanos que raramente se beneficia de su pasado. Los grandes profesores aparecen, pasan por la vida de sus estudiantes, y sólo unos pocos quizás consigan una influencia en el vasto arte de la enseñanza. En la mayoría de los casos, su ingenio perece con ellos, y las siguientes generaciones deberán redescubrir de nuevo la sabiduría que dirigió su práctica* (Bain, 2005: 13).

Esta realidad nos sirve, por una parte, para aventurar un posible beneficio del trabajo mediante equipos docentes: los componentes de los mismos pueden poner en común su

"sabiduría sobre la práctica". Y, por la otra, nos sirve para explicar el sentido que tienen investigaciones como la que nos ocupa.

Nuestra pretensión es la implicarnos en una investigación que pueda servir para hacer visible la experiencia y el conocimiento que han construido con ella algunos protagonistas de "buenas prácticas" docentes basadas en el trabajo en equipo. A partir de su conocimiento teórico-práctico podremos mostrar diferentes maneras de afrontar el trabajo en equipo de los docentes universitarios, diferentes modos de entenderlo, de llevarlo a la práctica, de enfocarlo y de superar las dificultades que puede comportar. Por supuesto, no intentaremos construir un libro de instrucciones sino proporcionar recursos que podrían ser de utilidad de cara a la génesis de nuevas iniciativas de trabajo con otros o la mejora de algunas de las ya existentes.

Se trata, entonces, de aportar nuestro granito de arena al bucle sistémico que estructura la actividad docente: los conocimientos y creencias de los profesionales orientan, condicionan y explican sus prácticas y éstas, a su vez, reajustan y actualizan aquellas. Mejorar las prácticas supone, por tanto, identificar los conocimientos e ideas sobre las que aquellas se fundamentan y, simultáneamente, tratar de reconstruir nuevas ideas sobre la base de una práctica reflexionada.

Con esa expectativa de mejora, las décadas de los 80 y 90 fueron realmente fértiles en investigaciones sobre el pensamiento de los profesores. Aunque mayoritariamente los trabajos se centraron en el profesorado de los niveles básicos de la enseñanza (Marcelo, 1987; Zabalza, 1988), no faltaron tampoco trabajos relevantes, sobre todo en el contexto internacional, que entraron a analizar el "pensamiento de los profesores universitarios" y la forma en que sus ideas sobre la enseñanza, los contenidos de sus materias, el aprendizaje de los estudiantes, etc. afectan a su forma de dar clase (Fox, 1983; Gow y Kember, 1993; Samuelowicz, 1999). Pasados aquellos años de especial dinamismo, el apogeo de esa orientación de la investigación pareció declinar, al menos en España, debido, sobre todo, a que se abordó desde una perspectiva excesivamente descriptiva y sin apenas compromisos con la mejora y el desarrollo.

En la actualidad, la aparición de nuevos recursos técnicos vinculados a la *ingeniería del conocimiento*, ha vuelto a revitalizar este planteamiento bajo nuevos enfoques y con mayores compromisos con la calidad. Se trata, básicamente, de recuperar -y que no se pierda, que pueda ser utilizado por otros- el caudal de experiencia y competencias alcanzado por profesionales excelentes. De esta manera, las técnicas de *elicitación del conocimiento* y *captura del conocimiento* están siendo empleadas por los Institutos de Investigación del conocimiento para preservar el conocimiento teórico-práctico alcanzado por los grandes profesionales de la medicina, la investigación espacial, la acción social, la dirección de empresas, la política, etc. (Cooke, 1994).

El ámbito de la enseñanza no ha quedado ajeno a ese movimiento (Herr, 1988). En el ya mencionado proyecto Visibilidad –del que surge este trabajo- se trata de recuperar el bagaje de experiencia y conocimientos de aquellos docentes a los que se podrían incluir en la categoría de "buenas prácticas": trabajar con ellos, con lo que saben sobre la docencia de su materia concreta, supone un claro compromiso no sólo con la investigación básica (mejorar el conocimiento sobre la pedagogía universitaria) sino también con la investigación aplicada

(aportar orientaciones bien fundamentadas para la mejora de las universidades y de los servicios que ofrecen) (Zabalza, 2004). En ese mismo sentido, pero centrado en la dimensión del trabajo con otros, se plantea el proyecto de esta Tesis Doctoral.

Las investigaciones actuales sobre *elicitación y captura del* conocimiento entroncan con una antigua y bien consolidada tradición de la investigación cualitativa en psicología y educación sobre los "constructos personales" (Kelly, 1955). Las unidades de investigación que se exploran bajo el paraguas conceptual del "pensamiento" o "conocimiento" de los profesores han recibido diversos nombres: ideas, creencias, filosofías, percepciones, etc. Al final, la literatura internacional ha acabado acuñando el término genérico de teorías o *creencias asumidas* como espacio conceptual amplio que incluiría tanto la visión que el profesor tiene del conocimiento propio de su asignatura (dimensión epistemológica de la creencia), como sus ideas en relación a cómo enseñarla (dimensión didáctica de la creencia) y su disposición personal para comprometerse en ello (dimensión actitudinal de la creencia).

Las creencias poseen, por tanto, una estructura compleja -epistemológica, didáctica y actitudinal- y se presentan en redes autoinclusivas (racimos) en las que unas creencias son más dominantes que otras (Sigel, 1985; Kember, 2001). Ese será el enfoque que seguirá esta investigación y por ese motivo incorporaremos los *mapas conceptuales* para representar la estructura de las creencias de los profesores universitarios pertenecientes a los equipos docentes seleccionados.

Para terminar añadimos que la investigación que nos hemos propuesto llevar a cabo presenta un alto grado de originalidad con respecto a la investigación existente. Barkley, Cross y Mayor (2007: 30), en su libro *Técnicas de aprendizaje colaborativo,* dan testimonio de ello al informar de que han encontrado gran cantidad de investigaciones sobre los beneficios que el aprendizaje cooperativo reporta a los estudiantes pero no han encontrado investigaciones sobre grupos que fracasan ni *ningún intento de estudiar sistemáticamente la influencia del aprendizaje colaborativo en los profesores.*

Esta situación es la que nos ha llevado a decantarnos por realizar una investigación de corte cualitativo y ajustada al método de la *Grounded theory* o teoría fundamentada, propuesto por *Glaser y Strauss en 1967*. Este tipo de metodología está especialmente indicada para desarrollar *teoría* a través de la interrelación de los datos recopilados (Bisquerra, 2004; Tójar, 2006). Articular este enfoque metodológico como lo hemos hecho -a través de mapas conceptuales sujetos a una estructura general- facilita esa interrelación y nos permite, además, obtener una representación visualmente clarificadora de cada una de las experiencias analizadas.

Contenido y estructura del trabajo

El informe que presentamos consta de un total de siete capítulos y en cada uno de ellos tratamos de responder a unas preguntas específicas. Estos capítulos los hemos distribuido en dos partes diferenciadas:

Primera parte

La primera parte se refleja nuestro trabajo sobre la bibliografía especializada y, con ella, establecemos el *marco contextual y conceptual* que fundamenta nuestro estudio. Esta parte está compuesta por los tres primeros capítulos:

Con el primero de ellos -*El Espacio Europeo de Educación Superior como actual marco de referencia*- pretendemos contextualizar nuestro trabajo en las coordenadas que marcarán la localización de la docencia universitaria durante los próximos años. Las preguntas que en él tratamos de responder son las siguientes: ¿dónde podemos situar el origen del EEES?, ¿cómo se ha gestado todo este entramado de principios, circunstancias, proyectos e instituciones de educación superior?, ¿qué reacciones produce en los profesores y profesoras de nuestras universidades?, ¿cuáles podrían ser sus implicaciones?

El segundo de los capítulos –*La docencia universitaria y las competencias docentes*- lo dedicamos a aportar una perspectiva general sobre el papel del docente universitario y se aventura un análisis de las competencias que podrían formar parte de su perfil profesional. Los interrogantes a través de los que le hemos dado forma son los siguientes: ¿qué significa ser profesor universitario?, ¿cómo construye su conocimiento el profesional docente? y ¿qué competencias podríamos incluir en un posible perfil profesional del profesor universitario?

En el tercero de los capítulos –*Los equipos docentes en la universidad. Comunidades y redes profesionales de aprendizaje*- nos centramos en la competencia de trabajo en equipo que es una de las recogidas en el perfil establecido en el capítulo anterior y sobre la que se centra nuestro trabajo de investigación. Este capítulo está especialmente pensado para hacer una clarificación conceptual que defina nuestra forma de entender el trabajo con otros y ayude a comprender los detalles más concretos de la segunda parte del informe. Los interrogantes a través de los que se articula el capítulo son, esta vez, los siguientes: ¿a qué nos estamos refiriendo cuando hablamos de trabajo interdisciplinar o transdisciplinar?, ¿qué es un grupo?, ¿y un equipo docente?, ¿cómo entendemos nosotros las comunidades y redes de aprendizaje?, ¿qué es lo que entendemos por trabajo colaborativo?, ¿es lo mismo que el trabajo cooperativo o el coordinado?

Segunda parte

La segunda parte, compuesta por los capítulos IV, V, VI y VII, la dedicamos por entero al estudio que hemos diseñado y desarrollado para abordar los objetivos específicos que nos hemos planteado:

En el capítulo cuarto –*Origen, diseño y desarrollo del estudio*- invertimos el orden e invitamos al lector a seguir con nosotros el proceso de inmersión que nos ha llevado hasta las preguntas para que, de alguna forma, se las planteen y aventuren respuestas mientras acompañan a las

nuestras. En él se explica el origen de este estudio y se aportan los datos técnicos necesarios para comprender el procedimiento que hemos seguido y la envergadura del trabajo realizado.

En el quinto capítulo *–Análisis intra-casos. Análisis descriptivo de los diferentes casos incorporados a la Tesis Doctoral-* nos centramos en los casos que hemos analizado dando una respuesta particular en cada uno de ellos en relación a los interrogantes básicos que guían nuestros intereses de investigación.

El capítulo VI *–Análisis transversal. Una teoría fundamentada sobre los equipos docentes en el ámbito universitario-* lo utilizamos para analizar comparativamente las respuestas dadas a cada pregunta por parte de los diferentes equipos docentes incorporados al estudio, identificando los patrones que nos llevan a desarrollar la teoría fundamentada sobre los equipos docentes en la universidad.

En el séptimo y último capítulo de este informe *–Conclusiones, propuestas y perspectiva de futuro-* recogemos de forma sintética las ideas básicas de la teoría fundamentada a la que hemos llegado, proponemos -a partir de lo aprendido con los participantes en el estudio- un *Programa de Asesoramiento, Seguimiento y Acompañamiento de equipos docentes (Programa ASA)* y apuntamos algunas posibles vías para dar continuidad a la línea de investigación que iniciamos con este trabajo.

Esta segunda parte del trabajo se acompaña de un conjunto de anexos que es importante que vayan consultando a medida que se les indica en el informe. En ellos se concretan también algunos de nuestros objetivos:

Láminas desplegables

Al final del trabajo se encontrarán un total de 5 láminas desplegables. Con las cuatro primeras tratamos de ilustrar el proceso que hemos seguido para construir los diferentes mapas conceptuales intercalando etapas del trabajo de campo y fases del proceso de análisis hasta llegar a la construcción del mapa conceptual final de la Tesis.

En la Lámina 1 -*Proceso de construcción de mapas*- se presentan tres ejemplos de cómo ha variado una parte específica de un mapa conceptual de un caso en tres momentos claves del proceso: en el borrador inicial del mapa elaborado a partir de la primera entrevista, justo después del grupo de discusión con los integrantes del equipo y después de haber sido reajustado por la investigadora para obtener el mapa final del caso.

En la lámina 2 se recoge a modo de ejemplo el mapa conceptual final de un caso. No hemos incorporados láminas desplegables del mapa conceptual final de los demás casos porque el soporte de papel limita la interactividad y potencialidades de la herramienta. Tanto el mapa conceptual que aparece en la lámina como los demás, se encontrarán en el CD de anexos en formato de página web, de tal modo que se puede navegar por ellos en función de los intereses del usuario y acceder a distintos recursos que han sido incorporados a los mapas.

La lámina 3 nos sirve para presentar la misma rama de los mapas finales de todos los casos y la misma rama en el mapa final de la Tesis. En la parte inferior de la lámina se sitúa la tabla de frecuencias obtenida de la rama en los diferentes casos y a partir de la que hemos construido esa rama en el mapa final de la Tesis.

En la lámina número 4 se plasma el mapa final de la Tesis. Los diferentes colores hacen referencia a la cantidad de casos en la que aparece cada una de las categorías.

La quinta y última lámina es la concreción visual del objetivo específico número 4, se presenta en ella la representación de nuestra *Escala de complejidad estructural* en la que se recogen las diez modalidades de trabajo con otros entre docentes universitarios que hemos identificado a través de nuestro estudio.

CD de anexos

Se encontrarán también en la parte interna de la contraportada un CD. En él incorporamos este informe en formato digital y los anexos que lo acompañan. En dichos anexos se encontrarán con información de diferentes tipos:

- En la carpeta *ANEXO 1 – Modelo de la primera entrevista* hay dos guiones de la entrevista que hemos realizado: el primero de ellos para el entrevistado y el segundo para la investigadora.

- Al abrir la carpeta *ANEXO 2 – Mapas conceptuales finales* se encontrarán, a su vez, con otras 16 carpetas denominadas *caso 1, caso 2* y así sucesivamente hasta llegar a la carpeta *caso 15,* la última de las 16 carpetas *–Mapa final Tesis-* contiene el mapa que sintetiza los resultados obtenidos en el estudio. Cada una de estas carpetas contiene todos los archivos relacionados con el mapa del caso que da nombre a la carpeta. Para acceder a la estructura general del mapa y comenzar a navegar por él dejando que su propia curiosidad les guíe, no tienen más que abrir el archivo html que aparece en primer lugar cuyo nombre empieza por "0.-CASO" Al comienzo del capítulo V se dan indicaciones específicas para visualizar estos mapas en los que se encontraran distintos tipos de recursos. Entre esos recursos encontrarán enlaces a páginas web relacionadas con el caso, producciones específicas de los protagonistas de la experiencia, documentos de interés y vídeos en los que se combinan los textos y audios de citas de los encuentros mantenidos con los protagonistas de cada caso. Si tienen problemas para visualizar estos mapas es posible que se deba a que no están conectados a internet, prueben de nuevo después de conectarse.

- En la carpeta denominada *ANEXO 3 – Mapas conceptuales en proceso* hemos colocado otras dos carpetas: *1.- Borradores iniciales* y *2.- Después de las sesiones de revisión.* Dentro de cada una de ellas se encontrarán de nuevo 15 carpetas: *caso 1, caso 2…* El procedimiento una vez dentro de la carpeta de cada caso es igual que en los mapas del anexo anterior. Este tercer anexo está pensado para aquellos interesados en ver los mapas conceptuales en versiones anteriores a la final.

- En la carpeta *ANEXO 4 – Permisos de los docentes* encontrarán los permisos firmados por los participantes en el estudio para mencionar sus datos identificativos y utilizar con libertad los audios y transcripciones de los encuentros.

- En la carpeta denominada *ANEXO 5 – Láminas desplegables* se incluyen las láminas que se encuentran al final del informe impreso.

Sin más les dejamos con el contenido de nuestro trabajo que, esperamos, le resulte útil e interesante.

PRIMERA PARTE

CONTENIDO

CAPÍTULO I: EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR COMO MARCO DE REFERENCIA
Los inicios del Espacio Europeo de Educación Superior
Algunas implicaciones generales del Proceso de Bolonia
Todo proceso de cambio ha de generar controversias
La manifiesta necesidad de cambio
Posibilidades de acción

CAPÍTULO II: LA DOCENCIA UNIVERSITARIA Y LAS COMPETENCIAS DOCENTES
El docente universitario
Conocimiento profesional de la docencia
Competencias profesionales del docente universitario

CAPÍTULO III: LOS EQUIPOS DOCENTES EN LA UNIVERSIDAD. COMUNIDADES Y REDES PROFESIONALES
Revisión de los conceptos
Funcionamiento de los equipos docentes

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

CAPÍTULO I

EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR COMO ACTUAL MARCO DE REFERENCIA

Cuando nos enfrentamos a un pequeño o gran cambio nos resulta inevitable preguntarnos dónde está el origen del mismo. La curiosidad que nos caracteriza hace que sintamos la necesidad de saber dónde y cuándo comenzó todo. Pues bien, no nos cabe ninguna duda de que el Proceso de Convergencia es un gran proceso de cambio que nos coge a todos de lleno. Pero, ¿dónde podemos situar su origen?, ¿cómo se ha gestado todo este entramado de principios, circunstancias, proyectos e instituciones de educación superior?, ¿qué reacciones produce en los profesores y profesoras de nuestras universidades?, ¿cuáles podrían ser sus implicaciones? He aquí las preguntas sobre las que aventuramos leves pinceladas de respuesta a lo largo de este primer capítulo.

Los inicios del Espacio Europeo de Educación Superior

El 25 de mayo de 1998 los Ministros de Educación de Francia, Italia, Reino Unido y Alemania firman la *Declaración de Sorbona* que podría ser considerada como los inicios del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En ella se hace referencia a dos elementos estructurales fundamentales para poder plantearse la homologación de los estudios entre diferentes países y posibilitar un cierto nivel de movilidad. Nos estamos refiriendo a una arquitectura de los estudios superiores compuesta por dos ciclos (grado y posgrado), a la

estructuración de los mismos en semestres y a un sistema de créditos transferibles, los denominados créditos ECTS (*European Credit Transfer System*).

Pasado poco más de un año, el 19 de junio de 1999, se firma la *Declaración de Bolonia*. Su impacto ha sido notable y prueba de ello es el hecho de que, en ocasiones, nos refiramos al Proceso de Convergencia Europea como el Proceso de Bolonia o el Plan Bolonia. En esta ocasión son representantes de 31 estados los que, además de ratificar los principios planteados en la *Declaración de Soborna*, contemplan los siguientes objetivos a alcanzar en un plazo no superior a 10 años:

- Adoptar un sistema comparable de títulos, basado en dos ciclos principales (grado y posgrado)
- Introducir el denominado suplemento europeo al título, un documento que da cuenta de la cualificación profesional del estudiante para favorecer el empleo de los ciudadanos europeos.
- Establecer un sistema común de créditos –el modelo ECTS- que implique el reconocimiento del trabajo real del estudiante y permita tanto la movilidad como la comparación de los estudios.
- Impulsar la colaboración europea con el fin de garantizar la calidad a través del establecimiento de criterios y metodologías comparables.
- Promover la movilidad de estudiantes, profesores e investigadores.

Entre los años 1999 y 2001 se realizan varias reuniones y seminarios de los grupos de seguimiento en Helsinki, Lisboa, París, Estocolmo y Salamanca. Esta última era una sesión preparatoria para la *Conferencia ministerial* de Praga celebrada el 19 de mayo de 2001 y en la que participan 33 países. El aprendizaje a lo largo de la vida y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se contemplan en dicha conferencia como dos elementos encaminados a la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida. Asimismo, se destaca la importancia de los estudiantes y las instituciones de educación superior para el desarrollo del proceso de convergencia y se promueve el desarrollo de sistemas de garantía de calidad y mecanismos de certificación y acreditación.

Dado que consideramos ya suficientemente esbozados los comienzos de este proceso en el que estamos inmersos, ponemos aquí un ficticio final a este breve recorrido por los diferentes encuentros y cumbres europeas. Lo dejamos recordando que los encuentros bienales se han seguido sucediendo con progresivas incorporaciones y concreciones hasta el momento. Berlín en el año 2003, Berger en el 2005, Londres en 2007 y Lovaina en 2009 han sido las sedes del evento.

Por otra parte nos parece importante el dato de que en el Proceso de Bolonia participan en la actualidad un total de 45 países[4], que son miembros de la Comisión de Seguimiento. Además, la Comisión Europea es miembro con derecho a voto. El Consejo de Europa, los Sindicatos

[4] Azerbaiyán, Albania, Alemania, Andorra, Armenia, Austria, Bélgica (comunidades flamenca y francesa), Bosnia-Herzegovina, Bulgaria, Chipre, Croacia, Dinamarca, Eslovaquia Eslovenia, España, Estonia, Ex República Yugoslava de Macedonia, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Islandia, Italia, Letonia, Liechtenstein, Lituania, Luxemburgo, Malta, Moldavia, Noruega, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Rumanía, Rusia, Santa Sé, Serbia y Montenegro, Suecia, Suiza, Turquía, Ucrania y Georgia.

Nacionales de Estudiantes de Europa (ESIB), la Asociación Europea de Educación Internacional, la Red Europea para la Garantía de Calidad en Educación Superior (ENQA), la Asociación Europea de Universidades (EUA), la Asociación Europea de Instituciones de Educación Superior (EURASHE), el Centro Europeo para la Enseñanza Superior (UNESCO-CEPES) y la Unión de Confederaciones de la Industria y de los Empresarios de Europa (UNICE) son órganos consultivos de la Comisión de Seguimiento (Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior, 2005).

Algunas implicaciones generales del Proceso de Bolonia

De lo dicho hasta el momento se desprende que el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) propone el reto de alcanzar un alto nivel de calidad en los procesos formativos de forma tal que resulten atractivos para estudiantes de todo el mundo y competitivos con otras ofertas de educación superior. Ello implica, entre otras muchas condiciones, generar marcos de actuación que permitan el desarrollo profesional y la superación de las actuales rutinas para aquellos agentes e instancias implicados y en los que, de algún modo, descansa la responsabilidad de que los estudiantes universitarios optimicen en lo posible los años dedicados a su formación inicial.

Se pretende otorgar el protagonismo de los procesos educativos al que siempre ha sido su pieza fundamental: el alumnado. El aprendizaje se entiende como un proceso de construcción en el que docentes y alumnos persiguen, a través de las relaciones e intercambios que establecen entre ellos, un macro objetivo común: formar y formarse.

Tanto la legislación que se ha ido generando al socaire del EEES como las orientaciones para la mejora de la calidad de la docencia que surgen de la literatura internacional sobre docencia universitaria vienen insistiendo en estos últimos años en la importancia de este tránsito, del cambio del rol docente: de ser "enseñante" a ser "facilitador del aprendizaje". Y eso no se consigue sin un cambio de *mentalidad*, lo que significa: "*un cambio en las representaciones, concepciones y teorías implícitas acerca de lo que estamos haciendo en un momento dado, y un cambio consecuente, también en las prácticas que se derivan de esas concepciones*". La interacción entre creencias asumidas y práctica docente está fuertemente documentada por Murray y McDonald (1997), Trigwell, Prosser y Waterhouse (1999).

En definitiva, se trata de trasladar el punto de apoyo de la actividad docente de la enseñanza (presentar la información, explicarla, proponer actividades, evaluar) al aprendizaje (organizar el proceso para que los estudiantes puedan acceder al nuevo conocimiento que se les propone, desarrollar guías y recursos de aprendizaje que faciliten el trabajo autónomo, tutorizar su proceso de aprendizaje, devolver *feedback* sobre sus realizaciones, etc.).

Ese macro objetivo se pretende hacer operativo mediante una nueva estructura de los estudios y una reorganización del trabajo de los profesores. Los denominados créditos ECTS (European Credit Transfer System) y el sistema de formación basado en competencias marcan orientaciones que distan y mucho de las seguidas en la enseñanza tradicional e implican

cambios substanciales en las programaciones de las materias así como un replanteamiento de los propósitos de la formación universitaria en general y de cada carrera en particular.

En el artículo 3º del *R.D. 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional*, se define el crédito europeo del siguiente modo:

> El crédito europeo es la unidad de medida del haber académico que representa la cantidad de trabajo del estudiante para cumplir los objetivos del programa de estudios y que se obtiene por la superación de cada una de las materias que integran los planes de estudios de las diversas enseñanzas conducentes a la obtención de títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. En esta unidad de medida se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas, con inclusión de las horas de estudio y de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos propios de cada una de las materias del correspondiente plan de estudios.

Es evidente que se trata de un enfoque diferente al que estamos acostumbrados, ya no basta con que el docente planifique su trabajo en una asignatura, materia o módulo en base a unas horas de trabajo presencial, sino que ha de ir mucho más allá pensando en las implicaciones que el proceso de enseñanza-aprendizaje supone para el estudiante en términos de dedicación y esfuerzo.

El otro condicionante importante y complementario que queremos destacar lo encontramos en la aparición de una enseñanza pensada en competencias. Este es el elemento que supone el "gran salto", estamos ya manejando un discurso en el que además de pensar en el estudiante, de hacerlo en términos de dedicación y esfuerzo, hemos de hacerlo también en términos de formación de personas competentes y autónomas. Dado que "*los objetivos formativos de las enseñanzas oficiales de nivel de grado tendrán, con carácter general, una orientación profesional, es decir, deberán proporcionar una formación universitaria en la que se integren armónicamente las competencias genéricas básicas, las competencias transversales relacionadas con la formación integral de las personas y las competencias más específicas que posibiliten una orientación profesional que permita a los titulados una integración en el mercado de trabajo"* (MEC, 2003a: 8).

Si bien es cierto que, en la enseñanza tradicional, cada profesor preparaba independientemente el programa de las materias que impartía también lo es que, para que todo este nuevo enfoque pueda llegar a resultar eficaz, se hace imprescindible una nueva cultura profesional basada en la coordinación y la colaboración de todo el equipo docente. Una coordinación que revierta en la calidad de la formación recibida por los estudiantes, que garantice los principios de la continuidad y progresión en los aprendizajes y que, en definitiva, permita adquirir las competencias que el perfil profesional haya establecido para cada tipo de estudio (Lodeiro y Zabalza, 2008). En el nuevo marco en el que se plantea la docencia universitaria, la construcción de redes y comunidades de aprendizaje aparece, por tanto, como un elemento clave en la mejora de la calidad de la docencia (Rué, 2007).

La armonización en el EEES implica cambios profundos en la concepción de la docencia y en aspectos básicos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre ellos destacamos la posibilidad de darle prioridad al aprendizaje, la importancia de aprender a aprender, los planes de estudio centrados en el estudiante, la formación integral, la docencia concebida como un trabajo en

equipo, la búsqueda de la participación activa del alumnado en su propia formación, la flexibilidad de los aprendizajes, las actividades diversas y complementarias y una evaluación formativa orientadora y para el éxito.

Por todo ello deducimos que, en síntesis, *el aumento de la interactividad entre profesores y alumnos en los procesos de aprendizaje, el uso de las nuevas tecnologías educativas y el trabajo en colaboración o en equipos docentes de los profesores constituyen los tres vértices que limitan el campo donde se jugará el partido del nuevo tiempo educ*ativo (Michavila, 2005: 45).

Pero no se trata de romper radicalmente con lo que se viene haciendo sino, a modo de ensayo, ir poniendo en práctica aquellas ideas que cada uno considera posible aplicar en los contextos y en las condiciones en las que él mismo trabaja, de modo que las mismas se vayan incorporando de forma habitual a las nuevas propuestas docentes (Margalef y Álvarez, 2005).

Todo proceso de cambio ha de generar controversias

Todo lo recogido hasta ahora en el capítulo suena sumamente próspero pero no podemos olvidarnos de dos aspectos fundamentales: el primero de ellos es el hecho de que, aunque no nos guste, todo lo aquí recogido obedece a la selección hecha por unas personas concretas que perciben la realidad del Proceso de Convergencia desde una perspectiva igualmente concreta. El segundo se corresponde con la más simple de las verdades que encierra el EEES, se trata de un proceso de cambio y, como tal, ha de generar controversias. Pero la polémica y el debate podrían entenderse como el primero de los grandes triunfos del EEES. Teniendo en cuenta la naturaleza humana y lo sumamente difícil que es hacer que "llueva a gusto de todos", de no haberlos provocado sabríamos que, al fin y al cabo, a todos nosotros nos estaría importando más bien poco lo que suceda con la educación superior.

Verdaderamente se han dado esas controversias y no han sido pocas. Muchos han sido los profesores que alzaron sus voces en contra de toda esta "revolución", varias las manifestaciones de estudiantes en toda España que trataban de defenderse contra un "ataque desmedido" y falto de explicaciones, y algunos nos mostramos optimistas confiando en que esta sea una oportunidad de mejora que podría ser aprovechada. Sin embargo, como acostumbra a suceder con estas cuestiones, creemos que tanto detractores como defensores de este impulso tienen elementos suficientes a los que agarrarse para defender su postura.

Se trata de una situación que se asemeja en mucho a aquellas en las que, ante la necesidad de decidir algo importante, nos tomamos un tiempo y anotamos en el papel los pros y contras en las dos columnas paralelas que nos hacen las veces de los dos extremos de una ficticia balanza. Al acabar de escribir, apartamos las manos del papel para no obstruir el libre fluir de nuestra física imaginaria y ver así como esa balanza se inclina levemente hacia un lado. La decisión está tomada pero eso no implica que nuestra "magia" haya hecho desaparecer el contenido y los argumentos que nos habían servido de contrapeso al otro lado.

Estos dos platillos de la balanza los explica muy claramente Joan Rué (2007) cuando en la introducción de su libro *Enseñar en la Universidad: el EEES como reto para la Educación Superior* hace referencia a los dos polos opuestos entre los que se sitúan las tendencias manifiestas a la hora de apropiarse de la que él denomina la *narrativa del EEES.* Sitúa en uno de dichos extremos *el debate ideológico entre una representación neo-liberal de la globalización, lo que llevaría a acentuar los valores de mercado y la formación universitaria en la ya vieja teoría del capital humano. El segundo incidiría en el papel del espacio público y de los modelos de formación orientados al desarrollo cualitativo y humano de los estudiantes, en la línea de la "sociedad en red".*

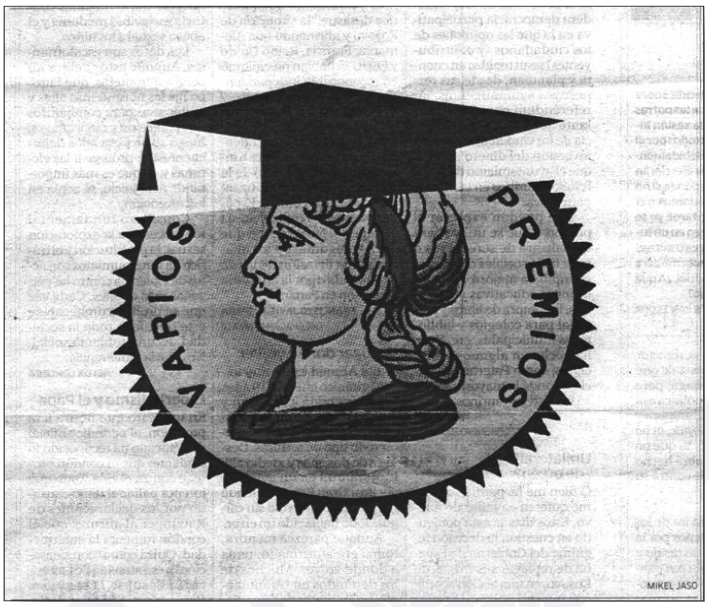


Figura 1. Ilustración que refleja parte de las preocupaciones que manifiestan profesores y estudiantes sobre el proceso de Bolonia. Fuente: Díez, 2009

La imagen de Mikel Jaso que recogemos sobre estas líneas era la que aparecía el 27 de marzo de 2009 en el diario *Público* ilustrando un artículo escrito por Enrique Javier Díez Gutiérrez, un profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de León. En ella se reflejan muy bien parte de las preocupaciones que manifiestan algunos profesores y estudiantes sobre el Plan Bolonia. ¿Quién va a correr con los gastos añadidos que supondrá el reducir los grupos de alumnos y el necesario incremento de profesores para poder atenderlos?, ¿quién asumirá la financiación que requiere la tan coreada movilidad por Europa?, ¿quién podrá pagarse un máster a precio de oro? Como señala el profesor Díez, los préstamos-renta que se ofrecen a los estudiantes pueden ayudarnos a dilucidar la respuesta. Lo realmente preocupante es que la educación superior deje de ser considerada un derecho accesible a toda la ciudadanía.

En las mismas competencias que nosotros entendemos como un "gran salto en términos de formación de personas competentes y autónomas", otros incluso perciben que se está cometiendo una atrocidad desde la enseñanza universitaria, ya que está reduciendo la visión sobre lo que es la sociedad a los intereses del mundo de las grandes empresas, quedando obsoletas otras capacidades que podrían promover una sociedad más justa y mejor. Algunas de esas personas que no entienden de forma positiva el Proceso de Bolonia afirman que no

encuentran hueco para la preocupación por aspectos como la interculturalidad, la atención a la diversidad, la filosofía o el pensamiento crítico en una institución plagada de la competitividad para alcanzar un puesto en el ranking de la excelencia académica (Díez, 2009).

La manifiesta necesidad de cambio

Al hilo de las percepciones que sobre el proceso tienen los docentes echamos mano ahora de un proyecto de investigación que iniciamos en el año 2004, el *proyecto Visibilidad*. En el proyecto hemos trabajado sobre "buenas prácticas" docentes en la universidad. Han tomado parte en la investigación 6 universidades españolas –A Coruña, Politècnica de València, Pública de Navarra, Rovira i Virgili, Santiago de Compostela y Vigo- y se han estudiado 70 profesores de diferentes áreas. Entre las preguntas que se les formulaban durante la entrevista había un grupo de ellas en las que recogíamos opiniones y valoraciones generales que tenían sobre la titulación en la que dan clase, sobre su universidad y sobre la universidad española en general. Aunque cuando se les formulaban las preguntas a los sujetos que formaban parte de la muestra no hacíamos una referencia explícita al EEES, creemos que el propio momento en el que han sido realizadas las entrevistas ha hecho casi inevitable que esa vinculación se produjese de forma natural.

Las respuestas dadas han tenido para nosotros una doble utilidad: Por un lado nos han servido para perfilar un mapa sobre el estado actual de la universidad española desde la visión de los propios docentes que en ella desempeñan su labor y, por el otro, han contribuido a la localización de los posibles puntos hacia los que debería enfocarse el cambio. Así, tras hacer un análisis de contenido, apreciamos un total de seis dimensiones en las que se agrupan las necesidades que han destacado los profesores entrevistados al referirse a las titulaciones en las que imparten clase y a la universidad en su conjunto. Las cuatro primeras son coincidentes en los dos ámbitos y las restantes se corresponden solamente con el contexto de la universidad en general:

1. El *dinamismo interno y la coordinación docente.* Los entienden como elementos cruciales. Los motivos son varios aunque destacan entre ellos la necesidad de romper con el aislamiento de profesores y alumnos y la de ofrecer a los estudiantes una formación en la que se eviten los solapamientos de contenido, se asegure cierta secuenciación y se permita el desarrollo de las competencias transversales, generales y específicas de cada perfil. También se entiende el equipo docente como una potencial fuente de *desarrollo profesional* en la que la ayuda entre iguales jugaría un relevante papel. Asimismo, se hace hincapié en la necesidad de que las actividades de coordinación también tengan tiempos y espacios reservados de tal modo que se asegure que se podrán realizar. Tiempo contemplado se necesita también para la revisión de las metodologías didácticas aplicando los métodos y las técnicas convenientes.

2. El *cambio metodológico.* Que debe afectar tanto al papel del profesor como al del estudiante. Es imprescindible que el profesor comprenda que es un facilitador del

aprendizaje y, como tal, debe tratar de crear las mejores condiciones posibles para ayudar al alumno a aprender. Al mismo tiempo, para que realmente el alumno pueda aprender activamente, las exigencias que se le hacen deben ir más allá de las que actualmente lo relegan a un papel totalmente pasivo y receptivo. Insisten en que la variedad de actividades y los agrupamientos pequeños podrían ayudar a cambiar los roles actuales además de provocar una mayor interacción entre profesores y alumnos que redundaría en un mayor enriquecimiento para todos.

3. Las *condiciones de trabajo del profesorado universitario*. Afirman que la situación laboral de gran parte del profesorado se caracteriza por una cierta inestabilidad dado que proliferan los contratos temporales y cada vez es más complicado llegar a lograr una cierta estabilidad laboral también en este campo. Faltan muchos recursos y, en algunos casos, las prácticas clínicas son posibles gracias a la ayuda no remunerada ni reconocida de tutores clínicos externos. Por otra parte las aulas están masificadas y los docentes sobrecargados de trabajo porque no son suficientes.

4. La *apertura*. Consideran que la actividad docente y la vida universitaria en general debe contemplar más aspectos que aquellos vinculados exclusivamente con los proyectos personales abriéndose al conjunto de la sociedad y formando realmente parte de ella. Es decir, el ámbito universitario debe ser receptivo y activo en lo que se refiere a las necesidades sociales, además de sensible al contexto real en el que los estudiantes ejercerán en un futuro como profesionales.

Por otra parte insisten en que deberían propiciarse salidas –de profesorado y alumnado- al extranjero que servirían al mismo tiempo para aprender de otras experiencias y romper algunas mitificaciones que se van creando sobre lo que se hace en otros países o en el nuestro. Puede que también al conocer otras realidades seamos capaces de apreciar lo bueno que hay en la nuestra y tratar de mejorar lo que sea necesario.

5. La *aplicación de la autonomía universitaria.* Insisten en que la propia perpetuación es la que está funcionando como criterio de selección del profesorado y apuntan que realmente un criterio fundamental en ese sentido debería ser la valía profesional. Señalan, además, que la universidad funciona por inercia. Al no implicarse en procesos serios de evaluación que lleve a comprobar el funcionamiento de los diferentes elementos que la componen y no tomar medidas al respecto, los errores también se perpetúan. Indican que la universidad española no está focalizada en la docencia, no apuesta lo suficiente por la innovación educativa ni hace difusión suficiente de aquellas experiencias de interés que podrían contribuir al desarrollo profesional de otros docentes. Apuntan, además, que el profesorado está sumido en el inmovilismo como denota su manifiesta falta de interés en los momentos de reforma.

Pero no se limitan a enumerar aquello que va mal sino que también proponen, por ejemplo, la articulación de un sistema de orientación del profesorado y la creación de una carrera de formación de docentes universitarios de la que podrían ocuparse

pedagogos, profesores expertos y profesores experimentados. Dicen que ésta sería una forma de aprovechar los recursos humanos con los que cuenta la universidad dado que los profesores también pueden aprender de su experiencia como tales. Uno de los participantes señala también la creación de un "servicio de predicción" encargado de ir haciendo el análisis de circunstancias venideras -relativas a los propios alumnos que accederán a la universidad, a cambios sociales, etc.-, análisis que permitan ir adaptando la formación y los métodos en la universidad.

6. La *puesta en valor y el reconocimiento de la labor docente*. Uno de los puntos que el profesorado percibe con preocupación es la paradójica circunstancia de que se les pida renovados esfuerzos para sumergirse en un profundo cambio cultural justo en el momento en el que perciben que la docencia está siendo escasamente reconocida y tremendamente infravalorados los méritos como educadores. Apuntan, en consecuencia, la necesidad de establecer unos claros criterios de excelencia docente al igual que se ha hecho en su momento en lo referente a la investigación, la articulación de unas estrategias firmes de formación, la consecuente incentivación de aquel que se ajusta a los criterios establecidos, el esfuerzo por difundir las experiencias innovadoras y el control necesario para asegurar, en la medida de lo posible, la calidad de dicha docencia.

Apreciarán que, en su mayoría, son creencias y aportes que dan buena cuenta de los insistentes comentarios que hemos escuchado y leído en los últimos años a tenor del debate originado por el inminente Plan Bolonia. Todas ellas ideas que aparecerán de nuevo entre los reclamos de los docentes que participan en la presente Tesis Doctoral como podrán ver a lo largo de los capítulos V, VI y VII.

En definitiva, lo que se nos está proponiendo *es una forma diferente de abordar los procesos de docencia y aprendizaje en el que la mirada del profesorado no se centre en lo que cree que debe enseñar, sino en los resultados de aprendizaje que pretende lograr en sus estudiantes y, en función de éstos, en lo que cree que es más conveniente enseñar. Es un cambio que afecta a cuestiones próximas a los hábitos, las condiciones, las costumbres y la cultura profesional del profesorado. Es un cambio que requiere más dedicación, más tiempo docente del profesorado y consecuentemente más razonamiento en lo que se refiere a su dedicación docente en el marco de su tiempo académico, docencia, investigación y servicio a la institución* (Martínez y Viader, 2008: 223).

Posibilidades de acción

Un cambio como el que estamos comentando requiere (Rué, 2007: 206-207):

Por parte de la universidad:

- Ejercer a fondo su propio espacio de autonomía y formular su proyecto.
- Elaborar un proyecto lo mejor especificado y explicado posible.
- Definirlo de acuerdo con las fortalezas propias y las de su contexto socioeconómico.

- Desarrollarlo mediante un estilo de liderazgo político y técnico, a partir de una profunda comprensión del tipo de cambio y del proceso que requiere su desarrollo.
- Promover un alto nivel de comprensión por parte de los agentes implicados.
- Mostrar un buen nivel de competencia en la gestión del proceso, atendiendo a lo que hay de relevante en aquello que expresan las distintas voces de los agentes.
- Mantenerse en el compromiso en el mismo, especialmente cuando surgen dificultades.

Por parte de las titulaciones:

- Especificar la relevancia de los referentes formativos adoptados para su desarrollo y articular el máximo consenso en relación a los mismos.
- Asumir los procesos de cambio que se inicien en su interior, estableciendo tiempos y objetivos.
- Atender a la presión que van a ejercer determinadas redes profesionales y académicas.
- Favorecer que el profesorado se apropie de las experiencias y propuestas que se van generando.
- Mantener contactos con otras redes y titulaciones en procesos de cambio.

Por parte de los distintos agentes de apoyo y participantes:

- Una actitud deliberativa crítica con respecto a los propios esquemas profesionales de acción.
- Saber definir contextualmente qué significan los diversos conceptos que fundamentan la narrativa del cambio.
- Saber dar respuestas relevantes, o desarrollar dichas conceptualizaciones funcionalmente, en la práctica de los alumnos.
- Desarrollar modelos de intercambio que propongan una relación relevante entre el conocimiento disponible y el desarrollo personal y profesional de los estudiantes.
- Desarrollar un trabajo formativo en colaboración.
- Entender dicha labor como un proceso de formación profesional continuada.

Pero claro, al fin y al cabo, quien más y quien menos todos hemos estado inmersos en estos últimos tiempos en el diseño de unos planes de estudios que tratasen de contemplar todas estas cuestiones a las que estamos haciendo referencia. Hemos compartido experiencias con compañeros y compañeras y hemos vivido el ambiente que en relación a este proceso de cambio se ha generado.

Por ello, y dado que consideramos que este empeño no es posible sin un profesorado comprometido, acabamos este capítulo recordando que nosotros entendemos este proceso como una oportunidad de mejora que puede o no ser aprovechada. Parte de los docentes que han participado en este estudio tienen una opinión semejante pero, a estas alturas, ya se han disipado sus dudas y consideran que la oportunidad no ha sido aprovechada.

Sin embargo, son justamente ellos, su forma de comprometerse con la docencia y su decisión de hacerlo en equipo los que alimentan nuestras esperanzas y nos hacen pensar que no todo está perdido. Sin duda, nos encontramos en un momento en el que el cambio de perspectiva hace necesaria no solamente una adaptación, sino un profundo aprendizaje por parte de las universidades como organizaciones.

Nosotros creemos, al igual que Peter Senge, que *los equipos* (…) *se están transformando en la unidad clave de aprendizaje de las organizaciones. El aprendizaje individual, en cierto nivel, es irrelevante para el aprendizaje organizativo.* (…)*Los individuos aprenden todo el tiempo y sin embargo no hay aprendizaje organizativo. Pero si los equipos aprenden, se transforman en un microcosmos para aprender a través de la organización* (Senge, 2005: 296).

Por eso estos momentos de cambio nos llevan a ver la relevancia de estudiar equipos docentes, por eso queremos aprender de ellos y por eso nos gustaría que llegue el momento en el que sean una realidad habitual.

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

CAPÍTULO II

LA DOCENCIA UNIVERSITARIA Y LAS COMPETENCIAS DOCENTES

He de reconocer que en estos momentos estoy descubriendo un mundo nuevo para mí. Si bien es cierto que en los siete años previos al comienzo de mi Tesis Doctoral los he pasado en un contacto directo con profesores universitarios -mis propios profesores- no lo es menos que, durante todo ese tiempo, han sido escasas las ocasiones en las que he sido capaz de atisbar la envergadura de su papel y las implicaciones que se supone tiene ser un docente universitario. Puede que esto se deba a que he asumido desde un comienzo mi rol de estudiante y me he encerrado en él. Puede que durante todo ese tiempo me haya dejado llevar por mi papel en la obra sin ser capaz de alzar la vista y contemplar con atención el conjunto del ensayo general. Puede que sencillamente sea muy complicado seguir la trama y por eso no lo he logrado. Y también puede, como no, que un sinfín de razones diferentes tengan cabida aquí para dar una explicación al respecto.

Sin embargo, la de identificar y analizar una por una todas esas posibles razones no es ahora mi intención. Al fin y al cabo, independientemente del motivo, la cuestión es que a lo largo de esos años como estudiante no he podido construir más que una muy vaga idea sobre lo que significa ser profesor universitario.

Realmente la docencia universitaria es el escenario en el que se sitúa este trabajo al igual que los docentes universitarios destacan entre los actores principales del mismo. Es lógico entonces que al menos este segundo capítulo se les dedique a ellos, tratando de completar esa vaga idea de estudiante, aunque anunciando de antemano que todavía me encuentro en la situación de no hacer más que un mero ensayo inicial, seguramente necesitado de muchas mejoras y reducido en cuanto a lo que a momentos estelares se refiere.

¿Qué significa ser profesor universitario?, ¿cómo construye su conocimiento el profesional docente? y ¿qué competencias podríamos incluir en un posible perfil profesional del profesor universitario? son los interrogantes a través de los que hemos dado forma al capítulo.

El docente universitario

Las declaraciones y textos legales suelen coincidir en señalar como funciones específicas de la enseñanza universitaria la docencia orientada hacia la formación de profesionales; la creación, desarrollo y transmisión de la ciencia, la técnica, la cultura; y la extensión de la ciencia y la cultura en el medio social. En definitiva se trata de docencia, investigación y gestión-extensión universitaria.

De este modo *el profesor universitario, en cuanto profesor, es una persona profesionalmente dedicada a la enseñanza, un profesional de la educación que necesariamente comparte con los profesores de otros niveles unas funciones básicas orientadas a que otras personas aprendan. En segundo lugar, es un especialista al más alto nivel en una ciencia, lo cual comporta la capacidad y ámbitos investigadores que le permitan acercarse a, y ampliar, las fronteras de su rama del saber. En tercer lugar, es miembro de una comunidad académica, lo que supone la aceptación y la conformación de la conducta a un conjunto específico de pautas, valores y actitudes que, de alguna manera, reflejan una determinada percepción de la realidad y caracterizan y dan sentido a una forma de vida* (De la Orden, 1987: 6).

Las tres son funciones importantes y constitutivas del papel del docente universitario pero en este trabajo, y ante la necesidad de delimitar nuestro campo de estudio, hemos optado por centrarnos casi exclusivamente en la función de la docencia y las competencias que un profesor universitario ha de adquirir al respecto.

En este sentido, coincidimos con otros autores que defienden el hecho de que ser profesor no debería ser un estatus que se adquiere a través de unas pruebas sino una actividad que se ejerce en el acto de enseñar y que cada día se renueva y perfecciona. El *desarrollo profesional* se define como un proceso de formación continua a lo largo de toda la vida profesional que produce un cambio y mejora de las conductas docentes, en la forma de pensar, valorar y actuar sobre la enseñanza (De Miguel, Pascual, San Fabián y Santiago, 1996).

Destacamos de esta perspectiva de *desarrollo profesional* su orientación hacia la mejora siguiendo la estela de la excelencia docente. Por eso, centramos nuestra atención en trabajos como el realizado por Kane, Sandretto y Heath (2004) que, a partir de las descripciones que realizan los profesores participantes sobre su docencia y sobre lo que consideran una enseñanza de calidad, generan un modelo que incluye cinco dimensiones básicas de la excelencia docente en el nivel universitario (cit. en Prieto, 2007: 24-25):

- *Conocimiento sobre la materia*. Se refiere al grado de preparación que tiene el profesor sobre la materia que imparte y a su actualización permanente en dicho ámbito. Esa dimensión se ha identificado tradicionalmente como un requisito básico de una docencia de calidad en los distintos niveles de enseñanza.

- *Habilidades o destrezas pedagógicas*. Son estrategias que se pueden aprender y añadir al repertorio de enseñanza de cualquier profesor.

- *Relaciones interpersonales.* Representan otro componente básico de una enseñanza universitaria de calidad. Sobre esta dimensión, algunos profesores basados en el estudio de Kane, Sandretto y Heath refieren la importancia de respetar a los alumnos, de comprender sus necesidades, de mostrar empatía y humanidad para ser un buen docente. La totalidad de los profesores conciben las relaciones interpersonales como un aspecto central para que la enseñanza resulte eficaz, independientemente del tamaño del grupo de alumnos.

- *Relación docencia-investigación*. Se considera aquí como el efecto recíproco que tiene la una sobre la otra. En general para los profesores la investigación es una tarea esencial de su actividad profesional, aunque la vinculan la mayoría de las veces a su ámbito de enseñanza.

- *Características de personalidad de los propios docentes.* Sobre todo el entusiasmo por la docencia, el sentido del humor y a la cercanía.

- *Reflexión sobre la práctica*. Aparece como una característica común a todos los profesores *excelentes* participantes en la investigación. Todos ellos se implican en procesos de reflexión intencionada y sistemática sobre su propia enseñanza, siendo este elemento el que da coherencia y permite comprender el resto de las características propias de una docencia de calidad.



Figura 2. Modelo de dimensiones básicas de la enseñanza universitaria. Fuente: Prieto, 2007: 24

Las dimensiones sugeridas en su modelo no resultan especialmente novedosas, ya que la mayoría coinciden o son similares a las características de una enseñanza eficaz que han apuntado otras investigaciones en el mismo ámbito. Lo importante en este –y el motivo por el que nosotros hemos decidido destacarlo como modo de representar de forma general la función docente– es el modo en el que se relacionan las dimensiones del modelo con el elemento *reflexión sobre la práctica,* tomándola como eje vertebrador de la docencia, capaz de

integrar los distintos componentes y favorecer la comprensión de la propia enseñanza para poder mejorarla.

Conocimiento profesional de la docencia

Una vez centrado el campo de estudio en la función docente nos parece oportuno señalar que partimos de la premisa de que todos los profesores necesitan un conocimiento profesional de la docencia. Se trata de su trabajo y por eso el docente, al igual que cualquier otro profesional que desempeña su labor con un cierto grado de eficiencia, necesita conocer con profundidad la teoría y la práctica del campo profesional por el que ha decidido orientar su carrera.

Linda Darling-Hammond en su libro *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos* hace referencia al programa *Enseñar por América* (EPA). Una iniciativa dirigida a incorporar como profesores a titulados universitarios brillantes durante dos años en aulas de centros urbanos y rurales. En dicha iniciativa se dio por hecho que una fase de formación intensiva, desarrollada durante el verano en periodos comprendidos entre tres y ocho semanas (dependiendo de los fondos disponibles cada año), sería suficiente para la capacitación de sus miembros.

Evaluaciones realizadas sobre el programa han puesto de manifiesto que no proporcionaba a los candidatos la formación necesaria para lograr el aprendizaje de sus alumnos. Se rompía así el mito de que las personas inteligentes o brillantes en un campo pueden convertirse automáticamente en profesores idóneos del mismo. Aunque el programa se ha desarrollado en niveles no universitarios consideramos esta conclusión extrapolable al profesorado universitario.

En este sentido y siguiendo a Zabalza (2003) podemos diferenciar tres vías de aproximación al conocimiento de la enseñanza:

- *Aproximación empírica o artesanal:* Se trata de un conocimiento personal de la enseñanza basado en la propia experiencia directa del docente y de los comentarios que intercambia con sus colegas. Dado que está basado con frecuencia más en intuiciones que en datos sistemáticos sobre lo que sucede en la práctica, no se trata de un conocimiento formalizado y firme. Pero, lo que sí es cierto es que sirve a los profesores de base para sus ideas, convicciones, planteamientos e, incluso, para las formas de actuación que emplean como docentes.

- *Aproximación profesional:* Se trata de un conocimiento específico sobre la naturaleza, componentes, procesos vinculados y condiciones que caracterizan la enseñanza. Requiere de una preparación específica para llevarla a cabo y unos recursos metodológicos apropiados para recoger, analizar e interpretar los datos. Se trata, en consecuencia, de un tipo de conocimiento más sistemático y organizado que hace posibles *iniciativas de mejora*: se sabe qué hacer y por qué hacerlo. Constituye una dimensión importante del perfil de los profesionales de la enseñanza y requiere, por tanto, de una formación específica para llevarla a cabo. El profesorado universitario no

se ha preparado para serlo de ahí que el de su docencia sea un espacio de actuación con escasa identidad profesional.

- *Aproximación técnica especializada:* Es la propia de especialistas e investigadores sobre enseñanza, sirve de dispositivo para identificar y describir de una forma sofisticada y a través de procesos y medios bien controlados los diversos factores y condiciones implicados en la enseñanza y aprendizaje. Puede estar orientada al control, a la investigación (mejora del conocimiento) y también a la mejora de los procesos estudiados.

Nuestro planteamiento de partida es entonces que la enseñanza universitaria es un campo profesional y, como tal, necesita su correspondiente identidad. Los profesores universitarios, como profesionales de la enseñanza, necesitan, además del conocimiento experiencial e intuitivo que les será muy útil y guiará en gran medida su actuación, aquel otro tipo de aproximación a la docencia que le permitirá construir un conocimiento más riguroso reflexivo y ordenado.

Es decir, además de actuar, el docente ha de saber qué es lo que está haciendo, por qué lo está haciendo de un modo u otro y para qué lo está haciendo. Todo ello desde un proceso reflexivo que lo lleve, una y otra vez, a repensar su práctica obteniendo evidencias sobre ella y tratando de incorporar mejoras en la misma a través de su análisis. En ese caso es cuando podríamos estar hablando de la construcción de un conocimiento que nos aproxima a la necesaria identidad profesional. Por supuesto, el docente puede obtener ayuda para ello de los especialistas e investigadores sobre cuestiones de enseñanza –así es como, en gran medida, cobra sentido su labor- y, ¿por qué no? de sus propios colegas y los estudiantes con los que trabajan.

Competencias profesionales del docente universitario

El concepto de competencia profesional surge inicialmente para caracterizar en qué consiste la actividad de cada una de las profesiones y como forma de definir los aprendizajes necesarios para insertarse en el mundo del trabajo. Las competencias se definirían como habilidades necesarias para desempeñar una determinada tarea en un contexto laboral determinado. Las competencias se establecen, por tanto, a partir del análisis de tareas y tienen un claro componente de eficacia y de desempeño de los individuos enfrentados a ellas (Marchesi, 2007).

A lo largo de este capítulo manejaremos el concepto de competencia en el sentido en el que es definido por Philippe Perrenoud (2004: 11). Habla de la competencia como…

> *…una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones. Esta definición insiste en cuatro aspectos:*
>
> - *Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran, orquestan tales recursos.*

- *Esta movilización sólo resulta pertinente en situación, y cada situación es única, aunque se la pueda tratar por analogía con otras, ya conocidas.*
- *El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas sostenidas por esquemas de pensamiento, los cuales permiten determinar (más o menos de un modo consciente y rápido) y realizar (más o menos de un modo eficaz) una acción relativamente adaptada a la situación.*
- *Las competencias profesionales se crean, en formación, pero también a merced de la navegación cotidiana del practicante, de una situación de trabajo a otra.*

Incidimos en la idea de que las competencias y disposiciones básicas de los profesores no se adquieren ni se manifiestan de manera plena al comienzo de la vida profesional del docente, sino que se desarrollan, se complementan o se deterioran a lo largo de su vida laboral. La adquisición de una habilidad determinada atraviesa, por tanto, diferentes fases, lo que debe de tenerse en cuenta en la valoración del trabajo de los profesores y en la formación que necesitan (Marchesi, 2007).

En un trabajo dirigido por Mario de Miguel se trata de hacer un estudio de opinión que permita saber qué opinan los profesores sobre quién, cómo, para qué y a través de qué criterios debe efectuarse el proceso de evaluación de la actividad desempeñada por los docentes al servicio de la universidad. Para ello uno de los pasos que el equipo ha dado consistió en hacer un análisis de contenido de los instrumentos localizados que se centraban en el intento de evaluar al profesorado.

Una vez seleccionadas las dimensiones relevantes se procedió a agrupar los ítems en torno a ellas eliminando aquellos que fuesen redundantes y resultando una clasificación que nos puede dar una idea aproximada de aquellos ámbitos de competencia docente que, durante la década de los 70 y los 80, las instancias universitarias han considerado relevantes. Ese extracto lo hemos recogido en la primera columna de la tabla de la página siguiente.

Aunque centrado en otros niveles educativos, incorporamos en la segunda columna de la tabla parte del trabajo de Philippe Perrenoud (2004). Ha descrito diez competencias profesionales para los docentes que, a excepción de la séptima por razones obvias, nos parece interesante recoger y posible trasladar al ámbito universitario.

Los epígrafes de las competencias del docente universitario que propone el profesor Zabalza (2003) se recogen en la tercera de las columnas.

Muchos de los elementos recogidos en las tres columnas citadas previamente muestran similitudes entre sí. Es por eso que hemos optado por incluir una cuarta columna en un intento de reflejar una visión integrada de las tres propuestas de referencia que hemos utilizado como punto de partida.

En adelante, y valiéndonos en gran medida de los razonamientos y propuestas encontrados en los modelos de referencia, trataremos de comentar brevemente cada una de las 12 competencias que resultan de dicha reconstrucción integrada desde nuestra particular perspectiva. El orden de presentación o la numeración de las competencias no responden a ningún otro criterio más allá de la necesidad de organizar el discurso, no se intenta en ningún

momento hacer una jerarquización de las mismas dado que las entendemos como elementos constitutivos de la profesión docente:

Décadas de los 70 y los 80[6]	Perrenoud (1999)[5]	Zabalza (2003)	Visión integrada
1. Planificación y organización de la materia. 2. Preparación de las clases. 3. Desarrollo de la actividad en el aula. 4. Metodología docente utilizada. I. Materiales y recursos. II. Actividades con los alumnos. III. Estrategias de aprendizaje que fomenta. 5. Relaciones profesor-alumnos. 6. Evaluaciones, exámenes y cualificaciones. 7. Supervisión de trabajos y tutorías.	1. Organizar y dirigir situaciones de aprendizaje. 2. Administrar la progresión de los aprendizajes. 3. Diseñar y realizar la atención diferencial a los alumnos. 4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo. 5. Trabajar en equipo. 6. Participar en la administración de la escuela. 7. Informar y comprometer a los padres. 8. Utilizar nuevas tecnologías. 9. Enfrentarse a los deberes y dilemas éticos de la profesión. 10. Administrar su propia formación continua.	1. Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje. 2. Seleccionar, y preparar los contenidos disciplinares. 3. Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas. (competencia comunicativa) 4. Manejo de las Nuevas Tecnologías. 5. Diseñar la metodología y organizar las actividades. 6. Comunicarse-relacionarse con los alumnos. 7. Tutorizar. 8. Evaluar. 9. Reflexionar e investigar sobre la enseñanza. 10. Identificarse con la institución y trabajar en equipo.	1. Planificar y organizar el proceso de enseñanza- aprendizaje. 2. Seleccionar, secuenciar y preparar los contenidos disciplinares. 3. Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas (competencia comunicativa). 4. Uso multidimensional de las TIC. 5. Diseñar la metodología, organizar las actividades y disponer recursos. 6. Liderar el grupo-clase y potenciar la metacomunicación. 7. Tutorizar y orientar el trabajo. 8. Evaluar. 9. Reflexionar e investigar sobre la enseñanza. 10. Identificarse con la institución y trabajar en equipo. 11. Comprometerse con su propia formación continua. 12. Comprometerse con el desarrollo de la comunidad.

Tabla 1. Los tres modelos de competencias utilizados como referencia y las competencias de los mismos desde una visión integradora. Fuente: Elaboración propia.

[5] No referida al ámbito universitario.

[6] Clasificación obtenida del análisis de contenido de los instrumentos localizados que se centraban en el intento de evaluar al profesorado.

Planificar y organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje

Siguiendo el esquema propuesto por Coll (1987) diríamos que planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje consiste en tomar decisiones en torno a qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar y a cuándo y cómo evaluar. No obstante, respetando y asumiendo este esquema que nos ayuda a no perder de vista los aspectos sobre los que debemos decidir, consideramos oportuno complementarlo con algunos interrogantes que pueden iluminar el imprescindible proceso reflexivo que debe acompañar a dicha toma de decisiones.

En estos momentos de cambio que estamos viviendo y en los que se intenta trasladar el protagonismo del proceso al estudiante, se hace obsoleta la tradicional forma de pensar la enseñanza centrada en el contenido y la figura del docente. Si han de cambiar los planteamientos, las metodologías empleadas y nuestras concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, es lógico pensar que, en consecuencia, también ha de hacerlo nuestra forma de planificar y organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido pueden suponer un aporte a considerar algunas de las conclusiones que Ken Bain (2005) extrae de una interesante investigación que ha realizado con su equipo. En ella pretendían capturar la sabiduría colectiva de algunos de los mejores profesores de Estados Unidos, para registrar no solo lo que hacen sino también lo que piensan y, sobre todo, para comenzar una caracterización de sus prácticas. El proceso de selección de la muestra ha sido especialmente cuidadoso y los sujetos que finalmente han formado parte de la misma se ajustaban a los exigentes criterios de excelencia docente acogidos por el grupo de investigación. Finalmente el estudio abarcó un total de entre 60 y 70 profesores pertenecientes a dos docenas de instituciones diferentes y a áreas de lo más dispares.

Durante una de las entrevistas que hacían a los sujetos estudiados hacían un pequeño juego con ellos introduciendo la siguiente pregunta: *"Si los cursos universitarios no existieran y quisieras inventarlos, ¿qué te preguntarías?"* Al analizar las respuestas dadas Ken Bain (2005: 62) extrae lo siguiente:

> Los mejores educadores pensaban en la docencia como cualquier cosa capaz de ayudar y de animar a los estudiantes a aprender (…) Para nuestros sujetos esa erudición estaba centrada en cuatro preguntas principales: 1) ¿Qué deberían ser capaces de hacer intelectual, física o emocionalmente mis alumnos como resultado de su aprendizaje?, 2) ¿Cómo puedo ayudarlos y animarlos de la mejor manera para que desarrollen esas habilidades y los hábitos mentales y emocionales para utilizarlas?, 3) ¿Cómo podemos mis estudiantes y yo entender mejor la naturaleza, la calidad y el progreso de su aprendizaje? y 4) ¿Cómo puedo evaluar mis intentos de fomentar ese aprendizaje?

Preguntas como las que los "buenos profesores" incluyen al pensar sobre la planificación apoyan nuestra idea de que se trata de una labor en la que, inevitablemente, ha de confluir una profunda y explícita reflexión sobre lo que es la docencia con nuestros habituales ejes de planificación: las ideas pedagógicas (qué cosas valen la pena, qué potencial formativo poseen las diferentes alternativas de trabajo…), conocimientos científicos (cuáles son los contenidos relevantes de la asignatura, qué tipo de prácticas resulta preciso desarrollar) y el conocimiento o experiencia didáctica (cómo organizar a los alumnos, qué tipo de metodología utilizar…).

Vinculada a esta competencia es importante no dejarse en el tintero la cuestión de la coherencia interna que ha de tener el propio programa de la asignatura, módulo… Objetivos, competencias a trabajar, contenidos, metodología, actividades, temporalización, recursos y sistema de evaluación deben seguir una línea común marcada por ese modo de entender la docencia que guíe nuestro trabajo.

De poco valdrían, por ejemplo, intenciones declaradas de potenciación de la comprensión si los tiempos previstos son demasiado cortos como para que ésta pueda llegar a producirse. Tampoco sería de gran utilidad manifestar que se pretende que los alumnos desarrollen la competencia de trabajo en equipo si entre las actividades previstas no se encuentra ninguna en la que los alumnos deban trabajar en equipo o si, aún en el caso de haberla, no se realiza un ejercicio de evaluación de la misma.

Elementos como la explicitación del tipo de relaciones que se pueden establecer entre unas asignaturas y otras o la de negociar con los alumnos los objetivos y las actividades de aprendizaje también son entendidos por algunos autores como parte importante y enriquecedora de la fase de planificación.

Seleccionar, secuenciar y preparar los contenidos disciplinares

Aquí nos encontramos con tres elementos diferentes, fundamentales y complementarios: la propia selección de los contenidos, su secuenciación y la presentación de los mismos.

En los años 70 y 80, en los instrumentos de evaluación de la docencia universitaria, esta competencia se focalizaba en la capacidad de seleccionar contenidos actuales y de interés, en el uso de diferentes fuentes de información y en el dominio del campo disciplinar.

Dichos elementos siguen, en cierto modo, siendo considerados pero han sido objeto de una interesante reformulación:

Se le exige al docente que sea un experto en su campo disciplinar. Necesita de ese conocimiento experto para poder hacer llegar a sus alumnos un programa en el que se diferencien unos elementos sustantivos y cuestiones o asuntos menos importantes.

Lo ideal sería que la selección de contenidos encaminada a la localización de esos elementos sustantivos permita desarrollar un currículo cíclico o convergente en el que dichos conceptos clave son puestos en juego repetidamente, tratando de combinar fórmulas disciplinares e interdisciplinares en el tratamiento de los mismos. Su significado se va construyendo y reconstruyendo, experimental y descriptivamente, a medida que el docente es capaz de establecer y hacer ver relaciones entre los diferentes contenidos y el estudiante los utiliza en situaciones progresivamente más complejas.

El papel del profesor como explicador, guía, facilitador de la comprensión, animador, etc. es insustituible y debe completarse trascendiendo los contenidos de la disciplina para integrar

otra serie de aprendizajes importantes para los estudiantes: actitudes, estrategias de trabajo, habilidades comunicativas…

Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas (competencia comunicativa)

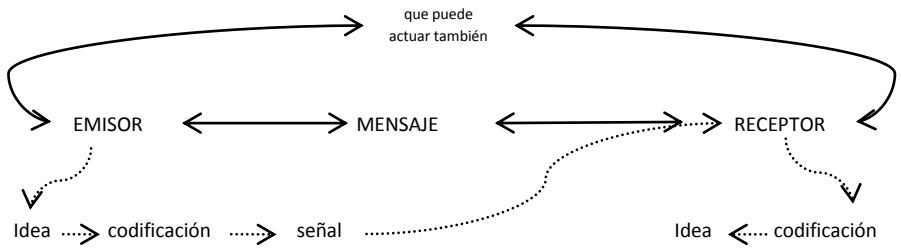


Figura 3. Esquema del proceso comunicativo. Fuente: Elaboración propia.

En este esquema intentamos hacer una representación, aunque seguramente incompleta, del proceso comunicativo:

Aquella persona que hace el papel de emisor (pongamos por caso que es el docente) primero tiene una idea, luego ha de traducirla a signos (tratando de buscar un código o códigos que el receptor entienda) y luego ha de transformar dichos signos en señales.

Señales es lo que capta, a través de los órganos sensoriales, el receptor (que podrían ser los alumnos en este caso), las codifica e interpreta hasta que se forma una idea. Es importante recordar que lo que intercambiamos durante los procesos comunicativos no son mensajes propiamente dichos sino señales.

Las ideas que se hacen cada uno de los alumnos pueden ser diferentes entre sí y, al mismo tiempo, puede que ninguna de ellas coincida exactamente con la que inicialmente el docente ha tenido y a la que, en definitiva, quería que se aproximasen los estudiantes. Es de ahí de donde radica la importancia del *feedback* comunicativo, estamos hablando de un proceso que no es unidireccional: el emisor intenta que el receptor se acerque a su idea pero, al mismo tiempo, se le pide al receptor que explique o demuestre la interpretación que ha hecho, comprobando de este modo si el mensaje ha quedado claro.

Ser conscientes de estas peculiaridades del proceso comunicativo ayuda al docente a comprender la necesidad de ayudar a los alumnos –en la medida en que lo considere oportuno según su intencionalidad- a acercar sus respectivas interpretaciones a la idea que él les quería hacer llegar. Utilizar códigos de naturalezas diferentes (como por ejemplo la palabra, la imagen y la acción), implicar emocionalmente a los alumnos (con alusiones, preguntas, invitaciones a la participación, comentarios de distensión…), organizar el contenido del discurso y explicitar dicha organización son recursos de gran utilidad a este respecto.

En definitiva, aproximarse a la comprensión del funcionamiento del proceso comunicativo y el interés por mejorarlo ha de incidir, necesariamente, en el desarrollo efectivo de la propia competencia comunicativa del docente universitario (o de cualquier otro nivel educativo).

Uso multidimensional de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)

En la *Declaración conjunta de RUTE (Red Universitaria de Tecnología Educativa) y EDUTEC (Asociación para el Desarrollo de la Tecnología Educativa y las Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación) ante la fase de diseño de los títulos universitarios del ámbito de la Pedagogía y la Educación en la que nos encontramos en las universidades españolas* (2008) se señalan algunos de los nuevos desafíos que se encuentra el profesorado:

- Ser capaz de planificar y desarrollar en el alumnado las competencias relacionadas con la cultura audiovisual y digital, que aseguren un nivel de alfabetización que permita un desarrollo adecuado en su contexto, tal y como establecen en la legislación española.
- Saber integrar y usar pedagógicamente las tecnologías de la información y comunicación en su práctica profesional en el aula.
- Estar cualificado para diseñar, poner en práctica y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje a través de espacios y aulas virtuales.

De ese modo:

> Un modelo de formación integral de los futuros profesores en relación con las TIC debería abarcar el desarrollo de los siguientes ámbitos de competencias:
>
> - Competencias instrumentales informáticas.
> - Competencias para el uso didáctico de la tecnología.
> - Competencias para la docencia virtual.
> - Competencias socioculturales.
> - Competencias comunicacionales a través de TIC.

Aunque RUTE y EDUTEC se refieren en esta Declaración esencialmente al profesorado de las etapas de Educación Infantil y Primaria, a nosotros nos han parecido unos planteamientos perfectamente aplicables al profesorado universitario. Éste también ha de de dar respuestas a las necesidades y problemas del siglo XXI y, sobre todo, debe tratar de rentabilizar junto a sus colegas y alumnos los recursos que le ofrece.

La aparición de las TIC supone un importante cambio en el rol docente dado que deja de ser la única fuente de información y pasa a ser un guía que ofrece criterios de búsqueda e interpretación de dicha información.

El docente debe establecer una nueva relación con el alumno, pasar de la función de "solista" a la de "acompañante", convirtiéndose ya no tanto en el que imparte los conocimientos como en el que ayuda a los alumnos a encontrar, organizar y manejar esos conocimientos, guiando las mentes más que moldeándolas (Delors, 1996: 164).

Diseñar la metodología, organizar las actividades y disponer recursos

A este respecto cabe hacer referencia a la organización de los espacios, la selección del método, la selección y desarrollo de las actividades instructivas y a la selección, elaboración y utilización de recursos.

En educación superior la cuestión de la organización espacial pocas veces corre de manos del propio docente. Sin embargo, tener conocimientos sobre la misma puede implicar mejoras sustantivas de su labor.

En las aulas con una distribución clásica (con filas de pupitres unas tras otras) lo normal es que se pueda distinguir una zona de acción (puestos delanteros y centrales) de una zona marginal (los demás puestos). Se han encontrado evidencias de que los alumnos situados en la primera obtienen mejores resultados de aprendizaje al mostrarse más implicados e interesados (Walberg, 1969. cit. en Zabalza, 2003: 100). Si el docente no tiene conocimiento de esta circunstancia es posible que no tome medidas -al menos no conscientemente- que puedan minimizar dichas diferencias entre zonas. Nos referimos a cuestiones de la índole de cambiar la distribución del aula, moverse por la misma, organizar trabajo en grupos o solicitar directamente la participación de los alumnos situados en la zona marginal.

Es especialmente explotado el tema de los espacios en el modelo que centra la actuación docente en la organización de los mismos. Cada uno sabe qué es lo que tiene que hacer y, para hacerlo, dispone de una serie de espacios (aula de clase, biblioteca, seminarios…) dotados de los recursos suficientes (previamente identificados y ajustados por los profesores) para completar las tareas encomendadas.

En lo que concierne a los métodos didácticos entendemos que la mayor consideración que debemos hacer es la de que todos ellos tienen sus ventajas e inconvenientes en función de la intencionalidad que tenga el docente en cada momento. Así que la pericia del profesor se manifiesta cuando es capaz de seleccionar el método adecuado (método magistral, trabajo autónomo o trabajo en pequeño o gran grupo) o para cada necesidad o intencionalidad concreta que se le presenta.

En relación con lo anterior cobra especial importancia también la selección de actividades buscando aquellas que puedan despertar por ellas mismas la curiosidad, estimular la formulación de preguntas y comunicar el entusiasmo necesario para aprender significativamente. Todo ello ofreciendo ocasiones diversas en las que se ponga a prueba los diversos esquemas conceptuales de los que se dispone y el desarrollo, por parte de los profesores, de nuevas competencias profesionales que les permitan moverse en este marco con cierta autonomía y seguridad (Gómez, Izquierdo, Mauri y Sanmartí, 1989).

En la misma línea debemos hacer mención a los medios y recursos con los que cuenta el docente y se ponen a disposición de los estudiantes. De ellos también depende, en gran medida, el tipo de competencias que alumnos y profesores desarrollan (Medina, 2001). En la competencia anterior nos centrábamos en las TIC pero también otros recursos como la bibliografía, el entorno o aquellos otros que tanto profesores como alumnos pueden crear han de ser cuidadosamente empleados.

Cuando hablábamos de la comunicación hacíamos referencia a la utilización de códigos de diferente naturaleza para enriquecer el proceso comunicativo. Pues bien, según los materiales y recursos que se empleen durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, el uso que se haga de ellos y la reflexión que se haga sobre dicho uso, se estarán facilitando el desarrollo de unas competencias u otras y es necesario que el docente sea consciente de ello y ajuste entonces su participación.

Liderar el grupo-clase y potenciar la metacomunicación

El aula es en esencia un grupo y, como tal, necesita de un líder, normalmente ese papel lo desempeña el docente. El liderazgo del profesor tiene una importancia singular en el grupo de cara a la efectividad de la tarea y la consecución de un buen clima grupal. El clima socio relacional del aula es un microsistema que se configura en la misma. Juntos, el profesor o profesores y los estudiantes crean una atmósfera de relaciones.

Siguiendo la clásica clasificación de Lewin, Lippit y White (1939) en general podríamos hablar de tres tipos de liderazgo:

- El *líder autoritario* utiliza sus conocimientos y competencia para, una vez estudiado el tema, dar él mismo la solución. Es el único responsable del funcionamiento del grupo y busca como objetivo casi exclusivo la eficacia en la tarea. Este estilo tiene la ventaja de que se llega muy rápido a la tarea pero se pierde en calidad de los procesos y en la posibilidad de desarrollar las capacidades de los miembros del grupo así como su autonomía.

- El *líder anárquico* representa el extremo opuesto al anterior. Opina que lo mejor es que todos puedan expresar libremente sus ideas y todos se sientan a gusto, pero sin llegar a ninguna conclusión. En este tipo de grupo la persona se encuentra cómoda al inicio porque la libertad es total. Pero, con el paso del tiempo, la ineficacia y la falta de un "para qué" hacen caer en la frustración y la apatía a los miembros del grupo. Este estilo tiene la ventaja de que permite que se desarrolle la personalidad de los integrantes del grupo pero la gente acaba abandonando al grupo porque se cansa de no saber qué debe hacer.

- El *líder democrático* favorece las discusiones procurando no ser directivo el lo que se refiere a los contenidos, pero sí en los procedimientos. La responsabilidad es compartida por todo el grupo y tiende a que sean todos los que intervengan y se repartan las funciones. Varios estudios reconocen la superioridad de este tipo de liderazgo desde el punto de vista educativo y docente y se reconoce como el más efectivo y eficaz.

Para establecer los efectos que tienen estos tres estilos de liderazgo en el modo en que las personas se comportan en los grupos, Lewin, Lippit y White realizan en 1939 un experimento en el que dispusieron de tres grupos de niños jugando bajo diferentes estilos de liderazgo adulto. Cada grupo tenía un líder que había sido preparado por los investigadores para

interpretar uno de los tres estilos de liderazgo –cada líder un estilo diferente-. Cada seis semanas el líder cambiaba de grupo, de forma tal que al final de la investigación los tres grupos de niños habían actuado bajo los tres estilos de liderazgo.

Con el líder autocrático los chicos trabajaban más duro pero sólo cuando el líder vigilaba, los chicos eran más agresivos y hostiles y mostraban más sumisión al líder. Cuando los grupos convivían con el líder de estilo liberal, los niños hacían el mínimo trabajo posible y de la peor calidad, la libertad absoluta les llevaba al caos. Los grupos liderados democráticamente mostraron los más altos índices de motivación y originalidad y mayor intercambio de elogios. El equipo de investigación concluyó entonces que los grupos funcionaban mejor bajo un estilo de liderazgo democrático.

Sin embargo, podríamos decir que no existen tipos de liderazgo puro, un buen docente tratará de encontrar la combinación adecuada entre directividad y participación de los estudiantes. Es probable que en el día a día de una clase sea preciso abordar de forma diferente el trabajo con el grupo. Un buen líder es capaz de adaptarse a las circunstancias y actuar en consecuencia.

La cuestión entonces va más allá de ser un tipo de líder u otro e incluso más allá de conocer y aplicar determinadas técnicas que mejoren el clima grupal. Se trata de cómo cada profesor es capaz de combinar su función de "líder de tarea" -centrado en la consecución de los objetivos planteados- con la de "líder socioemocional" -que se preocupa por el mantenimiento y el bienestar del grupo-. Se trata también de cómo es capaz de autoevaluarse dentro del propio proceso o exponerse a la evaluación de los otros (los alumnos o los colegas, por ejemplo).

Para ello juega un importante papel la metacomunicación, no está de más que en algún momento se dediquen unos minutos del tiempo de aula a conversar con los alumnos sobre cómo están yendo las cosas y sobre cómo se sienten profesores y estudiantes en relación a la asignatura y su propia estructura relacional. Siempre y cuando, eso sí, no se haga como un mero trámite y dicha apertura implique reflexiones que encontrarán correlatos en la "vida" del grupo y la actividad del docente como miembro del mismo.

Tutorizar y orientar el trabajo

En el trabajo dirigido por Mario de Miguel, y que ya hemos mencionado en líneas precedentes, se extrae -del análisis de contenido de instrumentos de diversas universidades españolas y del extranjero diseñados con el objetivo de evaluar la docencia- la *supervisión de trabajos y tutorías* como una de las dimensiones básicas de la docencia.

En torno a esa dimensión básica los miembros del equipo han agrupado aquellos ítems que resultaban coherentes con la misma:

- Ayuda a los alumnos que tienen dificultades.
- Se interesa por que sus alumnos aprendan.
- Dedica suficiente atención individual para resolver dudas.
- Escucha los problemas del alumno y trata de ayudarle.
- Informa periódicamente al alumno de sus progresos.

- Está preocupado por el progreso de los estudiantes y los ayuda activamente.
- Es fácil de localizar en sus horarios de tutorías.
- Orienta a los alumnos en las actividades académicas.
- Sugiere a sus alumnos técnicas de estudio.
- Orienta a sus alumnos hacia posibles salidas profesionales.
- Es receptivo ante los problemas y dificultades individuales.

El tipo de ítems recogidos nos hacen pensar que, durante las décadas de los 70 y los 80, la tutoría se entendía principalmente como un elemento inherente a la función del docente. El tutor es un profesor comprometido solícito y accesible que presta ayuda y sirve de guía a los estudiantes en todo aquello cuanto está en sus manos.

Aparte de esta forma de entender la tutoría como componente del trabajo, el profesor Zabalza (2003) habla de otras tres visiones de la misma:

Por un lado aquella desde la que se entiende la tutoría en función una perspectiva más especializada y formal y ya no como componente sino como complemento de la función docente. Se refiere a aquellos casos en los que uno de los profesores del grupo asume la orientación de todo o parte del mismo en nombre de todos los profesores que imparten clase en él.

Otro nivel diferente es aquel que se corresponde con la enseñanza a distancia en la que la tutoría adquiere una identidad propia y distinta de la función docente. Y por último, se diferencia como otro nivel el que se refiere al tutor de Practicum.

Lo que no podemos perder de vista es que cuando nos referimos a los tutores no estamos hablando de una mera disposición personal puesto que el ejercicio de la tutoría conlleva una serie de cualidades y técnicas que los profesores deben poseer. Para ejercer la función adecuadamente es necesaria, al igual que para todas las demás funciones a las que a las que nos estamos refiriendo, cierta formación previa al respecto.

Evaluar

Para poder hacernos una idea de lo que implica la competencia profesional de evaluar y clarificar la perspectiva que guiará nuestros razonamientos al respecto hemos optado por hacernos eco de una definición que consideramos cercana a nuestra forma de ver la cuestión. Dicha definición se la debemos a Stufflebeam (1987: 183) que dice lo siguiente:

> *La evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados.*

Así, en la línea de las palabras de Stufflebeam nos animamos a incorporar nuestra propia versión, aunque seguramente no tan completa, sobre lo que el proceso de evaluación implica:

> La evaluación es un proceso sistemático de recogida y análisis de información sobre estados, procesos, actuaciones, resultados, evoluciones… que supone la emisión de juicios de valor y la toma responsable de decisiones encaminadas hacia la mejora.

Pero, al fin y al cabo, definamos como definamos la evaluación hay que tener en cuenta que ha de ser útil. Ha de servir para algo y deben conocerse los juicios que suscita dicho proceso evaluativo. De poco le valdrá a los estudiantes ser evaluados si no obtienen un *feedback* por parte del evaluador (podemos estar refiriéndonos al profesor en este caso) que no vaya más allá de recibir una nota al final de curso o semestre que suponga el tener o no la necesaria acreditación conforme se ha superado un requisito.

Evidentemente esa función de acreditación de la evaluación también tiene su importancia dado que sirve para certificar que el estudiante ha adquirido las habilidades necesarias para, al menos, iniciarse en el ejercicio de una profesión.

Light (1990) indicó que las *clases más precisas* incluían *gran exigencia* pero *repleta de oportunidades para revisar y mejorar su trabajo antes de ser calificado y, por tanto, para aprender de sus errores en el proceso* (cit. en Bain 2005: 47). Lo ideal es pues combinar esa función de acreditación de la evaluación con su otra función, la formativa. Que el alumno sepa las razones de esa nota y reciba a lo largo de su proceso de aprendizaje ese *feedback* que le permita reajustar su proceso, del mismo modo que el profesor puede reajustar su aportación a dicho proceso si se preocupa por evaluar y mejorar su propia actuación durante el mismo.

La siguiente es una experiencia que, precisamente en este contexto, nos parece ilustrativa:

> Hará unos tres meses una compañera nuestra tenía examen de inglés en la Escuela de Idiomas. Al día siguiente del examen alguien le preguntó qué tal le había ido. “Os lo digo cuando me den la nota”, contestó.

Lo realmente curioso de la anécdota no es tanto la respuesta de nuestra compañera –que también dice bastante por sí sola- sino el hecho de que a nosotros, en aquel momento, nos ha parecido una respuesta normal. La habíamos oído en muchas ocasiones e incluso en alguna la habíamos utilizado nosotros mismos.

Este tipo de realidades son las que nos hacen pensar que queda mucho trabajo por delante en relación a esta competencia. Los docentes, universitarios o no, deben evitar que este tipo de situaciones se produzcan. Que el estudiante no sepa si un examen o prueba de evaluación le ha salido bien o mal hasta que el docente emite su juicio al respecto denota un déficit importante en el *feedback* establecido entre profesor y alumnos en el proceso de evaluación y, por extensión, en el de aprendizaje.

Para que una evaluación pueda considerarse adecuada es condición *sine qua non* que sea consecuente en relación a los objetivos de aprendizaje. Los criterios de evaluación deben estar claros desde el comienzo para evaluador y evaluados. Este es un elemento importante de cara a lograr que profesorado y alumnado se autorregulen.

Reflexionar e investigar sobre la enseñanza

Esta cuestión está estrechamente ligada a la de las vías de aproximación al conocimiento de la enseñanza de las que hablábamos antes de comenzar el recorrido por el conjunto de competencias que incorporamos en este capítulo. El profesor no debería contentarse con un conocimiento empírico o experiencial sino que ha de tratar de reflexionar y recoger información de forma sistemática que le ayude a reflexionar y tomar decisiones coherentes en relación a las evidencias recogidas.

Los profesores aprenden, a fin de cuentas, de un modo similar a como lo hacen sus alumnos: estudiando, haciendo y reflexionando; colaborando con otros profesores; observando atentamente a sus alumnos y su trabajo, y compartiendo lo que ven. Aprender a investigar sobre lo que hacen les sirve también a los profesores como una ocasión para mirar el mundo desde perspectivas diferentes, incluidas las de los estudiantes y hacer uso de este conocimiento en el desarrollo de metodologías asequibles a los alumnos (Darling-Hammond, 2001: 398-401).

En opinión de De Miguel (1991b), el profesor universitario está demasiado imbuido en su rol de profesional o de científico de una disciplina, y desde ese rol intenta ejercer su acción docente. La concepción de "buen profesor" en el mundo universitario ha estado ligada al concepto de "buen investigador". Los docentes se centran en su ámbito de especialización, es poco frecuente que se preocupen por aquellos elementos que se refieren a la función docente de una forma concreta, como si se tratase de una función secundaria y no prioritaria.

Como en cualquier campo de especialización la construcción de un conocimiento y una identidad profesional es fundamental pero nunca se llegará a ella si los propios docentes no se interesan por ello.

El problema radica en el hecho de que los análisis y trabajos sobre docencia universitaria están quedando casi exclusivamente en manos de pedagogos y psicólogos –que, al fin y al cabo, están también centrándose en su área- y resulta inusual encontrarse a profesores de otras áreas interesados en estudiar sistemáticamente la docencia. De esta forma y como nos indica Zabalza (2003) la investigación y profesionalización de la docencia universitaria adolece de diferentes males:

- Abandono generalizado del tema por parte de los profesores de otros ámbitos.
- Contaminación del propio campo de estudio con la percepción peyorativa que se suele aplicar a la pedagogía y la psicología.
- Configuración de un discurso centrado en los aspectos formales y no en los de contenido.
- Relativa unilateralidad de la perspectiva desde la que se aborda el fenómeno de la docencia universitaria.
- Escasa incidencia institucional de los análisis y recomendaciones efectuadas en el ámbito de la docencia.

Identificarse con la institución y trabajar en equipo

> Un compañero de la facultad hablando de su reciente experiencia de estancia en Canadá contaba emocionado como allí los estudiantes no piden plaza en unos estudios determinados sino que, cuando llega el momento, lo que han de hacer es solicitar la admisión en una o varias universidades. Estas universidades los admiten o no como estudiantes de la *Concordia University,* como estudiantes de la Université du Québec, etc. y ellos, como tales, se integran en la vida universitaria de la misma (hermandades, equipos deportivos, grupos de debate…). Tras ser admitidos en dichas universidades es cuando optan por unos estudios u otros en Facultades como la de Ciencias Sociales y Humanidades o la de Ciencias que evocan al nombrarlas un cierto carácter integrador.

Éste nos parece un proceso claro -algunas veces reflejado, de forma más o menos lograda, en películas americanas- en el que se promueve la identificación con la institución, un sentimiento de pertenencia que experimentan tanto estudiantes como profesores. La identificación con la institución constituye un elemento clave para lograr una vida universitaria que implique cierta variedad de actividades y oportunidades diversas de intercambio y aprendizaje en pro de un desarrollo integral marcado por las elecciones personales.

Sin embargo en nuestras universidades, al igual que sucede con los estudiantes, no es frecuente que el profesorado tenga un fuerte sentimiento de pertenencia a la institución, ni siquiera a su propia facultad. Evidencias de ello las podemos encontrar en algunas de las anécdotas y acontecimientos acaecidos en los diversos centros universitarios durante el diseño de los nuevos planes de estudio adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), al que hemos dedicado el capítulo anterior.

Como es natural que suceda ante cualquier “amenaza de cambio” en nuestra cultura universitaria basada en la discrecionalidad personal, puede que en el seno de los departamentos se haya producido una ligera desviación del foco de trabajo. La función de un departamento en procesos de esta índole no ha de ser la de velar por constar en todos los lugares del nuevo plan de estudios en los que se mencionan competencias que podría contribuir a desarrollar, sino la de comprobar y asegurarse de que dichas competencias estén debidamente representadas en aquellos lugares en los que se referencia a dicho departamento.

Es decir, lo importante de la participación de los departamentos y profesores en este proceso es poner al servicio de la formación de los estudiantes los recursos y potencialidades con las que cuentan, asegurándose de que los demás departamentos y profesores también podrán hacerlo.

Es lógico y totalmente defendible que cada cual trate de preservar sus necesidades, intereses y expectativas individuales, pero ha de hacerse sin salirse de lo razonable, sin ser a costa de dejar cojo, manco o incluso tetrapléjico el sentido natural que debe tener el conjunto (como, por ejemplo, el proyecto educativo de una facultad).

De ahí es de donde radica para los profesores la importancia de la coordinación, el liderazgo y el trabajo en equipo enfocado hacia la consecución de unas metas comunes que tratarán de equilibrarse con las necesidades individuales. Trabajar de forma coordinada con profesores de

otras asignaturas o con los compañeros de la misma podría ser un medio para lograr que los estudiantes integren de forma coherente los aprendizajes realizados e incluso de optimizar los tiempos disponibles. El trabajo en equipo es la competencia más básica de las organizaciones educativas inteligentes y, al mismo tiempo, el proceso más difícil de construir debido a la heterogeneidad y multiplicidad de personalidades que confluyen en él (Puentes, 2006).

Lourdes Montero (2011: 71) nos explica que *la colaboración es una actitud, una capacidad a desarrollar hoy y mañana, un deber de todo profesional, una inexcusable característica del sentido profundo de ser profesor y profesora que no radica en otra cosa que en cooperar con otros para posibilitar aprendizajes (y aprender uno mismo en ese empeño).*

Por supuesto, se trata de una competencia difícil de adquirir y desarrollar dado que implica el esfuerzo de varias personas y, además de las ganancias de contar con otros, un cierto grado de renuncia personal. Sin embargo, cada vez van surgiendo más iniciativas innovadoras en esta línea de colaboración. El capítulo V de este trabajo está dedicado a la presentación de quince de ellas situadas en siete universidades diferentes y, como se explica en el capítulo VI, presentan diferentes niveles de complejidad.

Por otra parte a la competencia de trabajo en equipo será abordada en más profundidad en el próximo capítulo que se le dedica al completo.

Comprometerse con su propia formación continua

Durante el desarrollo de este capítulo hemos hecho referencia por un lado a la necesidad que el profesorado tiene de adquirir conocimientos sobre la teoría y la práctica de la enseñanza y, por el otro, a la realidad actual que hace patente que el profesorado universitario no recibe una formación específica a tal efecto.

Ante estas circunstancias se hace evidente la necesidad de que el profesorado se haga consciente de su propia necesidad de formación por una parte para reclamarla a las instituciones universitarias y, por la otra, para participar activamente y tomar las riendas de ella.

Aplicamos a los docentes, como a los profesionales de otros ámbitos en tanto que personas con capacidad de aprender, el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida. La de la enseñanza también es una profesión cambiante y que se desarrolla en un contexto social determinado, de ahí que los profesionales que se ocupan de ella han de evolucionar como tales y junto a ella.

El hecho de que los interesados –por medio de colegios profesionales, sindicatos, empresas de referencia, etc.- se encarguen de su propia formación continua es uno de los índices más seguros de profesionalización de un oficio. Ninguna competencia una vez construida, permanece adquirida por simple inercia. Como mínimo ha de ser conservada por su ejercicio regular. Cuando una competencia queda durante un tiempo fuera del uso regular la formación continua es la que nos puede ayudar a mantenerla viva en cierto modo evitando que dicha

competencia pase a ser una promesa de competencia que no cristalizará en el momento en que se haga necesario echar mano de ella (Darling-Hammond, 2001; Perrenoud, 2004).

Saber explicitar sus prácticas constituye para los docentes la base de su formación continua. Formarse es algo más que seguir unos cursos (incluso de una forma activa); es aprender, cambiar a partir de distintos métodos personales y colectivos de autoformación.

Entre estos métodos podríamos mencionar el de la lectura, la experimentación, la innovación, el trabajo en equipo, la participación en un proyecto institucional, la reflexión personal regular, la escritura de un diario o la simple discusión con sus compañeros.

Comprometerse con el desarrollo de la comunidad

El estudiante universitario como, en general, cualquier estudiante, busca aprender pero no cualquier cosa. Le interesa sobre todo adquirir conocimientos cuya relevancia y utilidad para la consecución de objetivos ulteriores a corto, medio o largo plazo vea claramente (Alonso, 2001). Se ha podido comprobar que, si los alumnos no tienen clara la funcionalidad de los conocimientos o actividades de aprendizaje, desaparece su interés, disminuye su esfuerzo y aumenta la sensación de tener que hacer las cosas por obligación, lo que induce a buscar salir de la situación como sea.

Una forma de evitar ese "escape" y hacer visible la utilidad de los contenidos que se abordan durante la formación universitaria es vinculando los aprendizajes de los mismos a un servicio a la comunidad. De este modo, además de lograr una mayor implicación de los estudiantes, la propia comunidad le ofrecería un contexto real de aprendizaje en el que desarrollar competencias específicas, generales y transversales a la vez que se beneficia de ello. Pensemos también en las consecuencias que, a su vez, podría tener este enfoque en lo que se refiere al reconocimiento social de la función docente Estaríamos ante una relación plenamente simbiótica entre estudiantes, profesores y comunidad en la que todos obtienen notables beneficios.

El profesor universitario, en este sentido, podría focalizar parte de su trabajo con los estudiantes en *proyectos de aprendizaje servicio*. Es decir, tendría que hacer un esfuerzo importante de reflexión y análisis sobre los contenidos de las asignaturas o módulos en los que se ubica su actuación docente y la aplicación que éstos tienen de cara a la solución de problemas o mejora de las realidades existentes en el entorno y, aunque el hecho de tratarse de contextos reales suele ser motivador en sí mismo, debe velar porque la implicación de sus alumnos en el proyecto sea alta.

Pero no cualquier servicio a la comunidad o participación en actividades de voluntariado pueden ser consideradas como experiencias de aprendizaje-servicio. Los proyectos de aprendizaje-servicio deben reunir 5 requisitos básicos (Rubio, 2008: 8-9):

- *Aprendizaje.* Debe ser sistematizado, asociado al servicio que se pretende dar, y ha de explicitar lo que sus protagonistas aprenderán antes, durante y después de

su realización. Los aprendizajes ayudan a comprender la realidad, a diagnosticar las necesidades, a realizar un servicio de calidad, a revisar la propia acción y a mejorarla en el futuro. En la medida de lo posible es interesante vincular los proyectos de aprendizaje-servicio a aprendizajes curriculares. El aprendizaje-servicio permite trabajar contenidos de manera interdisciplinaria y potenciar competencias transversales.

- *Servicio.* Debe ser auténtico y responder a las necesidades reales del entorno inmediato, próximo o global, con el objetivo de mejorarlo. Los proyectos de aprendizaje-servicio se inspiran en el principio de reciprocidad. De esta manera, el servicio en el aprendizaje-servicio rehuye acciones de carácter asistencialista, y provoca un impacto formativo y transformador en sus protagonistas, en el clima de centro y en el entorno en el que se actúa. Es por ello que exige el trabajo en red entre instituciones educativas y entidades sociales.

- *Proyecto.* Es necesaria una clara intencionalidad pedagógica, un proyecto educativo planificado y evaluado por parte del docente. Por tanto, el aprendizaje no debería quedar relegado a una práctica de simulacro, ni producirse de manera azarosa, ni confundirse con situaciones de aprendizaje espontáneo. En el aprendizaje-servicio el servicio ha de ser de calidad, permitiendo extraer la dimensión pedagógica de sus acciones y de las vivencias que se derivan de ellas. Ésta es, precisamente, una de las principales tareas educativas en los proyectos de aprendizaje-servicio.

- *Participación activa.* Las experiencias de aprendizaje-servicio deben fundamentarse en la participación activa y el protagonismo de los estudiantes, superando así propuestas meramente informativas. Esta es la base sobre la que se construyen los aprendizajes y lo que los convierte en verdaderamente significativos. Deben ser sus protagonistas quienes intervengan en las diferentes fases del proyecto, desde la detección de necesidades hasta el diseño de propuestas de mejora. La intensidad de este protagonismo debe, lógicamente, adecuarse a su edad, madurez y capacidades.

- *Reflexión.* La correcta implementación de los proyectos de aprendizaje-servicio supone la toma de conciencia por parte de las personas participantes de lo que se está haciendo en cada momento y de su utilidad social. En el aprendizaje-servicio resulta imprescindible reflexionar sobre el proceso seguido, los aprendizajes realizados y el impacto del servicio. Esta reflexión permite integrar nuevos aprendizajes y adecuarlos para mejorar la calidad del servicio, a la vez que ayuda a superar actitudes paternalistas al percibir sus protagonistas lo mucho que aprenden con el servicio que realizan.

Así, el docente que tenga intención de trabajar de este modo debe ser capaz de dar respuesta a tres cuestiones fundamentales antes de implicar a los estudiantes, o bien buscar su ayuda para darles respuesta: a*) ¿A qué necesidad o problema social darían respuestas las chicas y*

chicos?, b) ¿cuál sería el servicio concreto que los chicos y chicas desarrollarían? y, c) ¿qué aprendizajes se podrían lograr al llevar a cabo este servicio? (Puig, Martín y Batlle, 2008: 6).

Tras haber hecho este breve recorrido por las que consideramos como competencias que posiblemente han de incorporarse al perfil del docente universitario, vamos a regresar a las primeras páginas del capítulo haciendo hincapié una vez más en la importancia que tiene para el docente valerse, en la medida de lo posible, de las tres vías de aproximación al conocimiento, construyendo conocimiento riguroso, reflexivo y ordenado que no deja de lado su propia experiencia.

Somos conscientes de que a través de estas 12 competencias se comienza a traslucir parte de un perfil no poco exigente. Sin embargo, la pretensión no ha sido en ningún momento la de presentar un dogma sino unas meras anotaciones que, quizás en algún momento, podrían ser consideradas a la hora de plantearse el *desarrollo profesional* del docente universitario. Al igual que sucede con cualquier otro perfil profesional, el punto de mira no se dirige a alcanzar un nivel de desempeño máximo en todas las competencias. Se trata, la mayor parte de las veces, de no dejar en desuso el tirachinas del perenne joven imberbe que apunta embelesado hacia la superación y la mejora.

CAPÍTULO III

LOS EQUIPOS DOCENTES EN LA UNIVERSIDAD. COMUNIDADES Y REDES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE

En los capítulos anteriores hemos hecho mención en varias ocasiones a la necesaria coordinación entre el profesorado universitario. En el primero de ellos la vinculábamos a una formación desde la que se aboga por el desarrollo de ciertas competencias generales y la encontrábamos reflejada entre las necesidades de cambio que profesores de distintas áreas y diferentes universidades españolas apuntan. Se trata de una forma de buscar una secuenciación lógica en la formación de los estudiantes y minimizar los tan presentes "solapamientos de contenido" o las igualmente reiteradas "lagunas formativas".

Los equipos docentes pueden contribuir, en primer lugar, a superar la fragmentación del conocimiento que se ofrece a través de diferentes asignaturas y facilitar la evaluación continuada. En segundo lugar, pueden contribuir a potenciar el trabajo colaborativo e innovador del profesorado y orientar las actividades de aprendizaje y docencia hacia el logro de competencias expresadas en resultados de aprendizaje. En tercer lugar, puede ser un buen espacio de trabajo docente interdisciplinario donde incorporar profesorado novel y un espacio de formación donde estudiantes de doctorado pueden iniciarse en tareas de colaboración docente, y jóvenes profesores e investigadores en tareas de diseño y planificación docente. Y, en cuarto lugar, es también un buen espacio en el que integrar proyectos de innovación docente o promover la investigación en docencia y educación superior (Martínez y Viader, 2008: 231).

En el segundo de los capítulos, estrechamente ligado al primero, hacíamos un rápido recorrido por las que hemos considerado como las competencias que podrían, en cierto modo, describir el perfil profesional del profesor universitario. Para llegar a dichas competencias hemos integrado, incorporando además nuestra particular visión, tres propuestas de referencia.[7] Los autores de dos de ellas ya mencionaban el trabajo en equipo como una de las importantes competencias que es necesario que el profesor desarrolle en aras a mejorar como profesional. Por supuesto que nosotros, dado el planteamiento de nuestro proyecto, no podíamos dejar de incluirla igualmente y darle un tratamiento destacado.

No en vano dedicaremos por entero este tercer capítulo a las interacciones entre docentes universitarios, que es el eje nuclear del estudio que hemos realizado y cuyos detalles se explican en el capítulo IV. La verdad es que la tarea no se nos presenta fácil, de nuevo nos encontramos con una situación compleja que nos exige clarificar el significado que damos a una serie de conceptos para facilitar en lo posible la comprensión de nuestro estudio.

Con el objetivo de adentrarnos en esa necesaria clarificación intentaremos, a lo largo de este capítulo, responder a aquellas preguntas que, de forma insistente, han reclamado su aclaración para poder abordar el proyecto que nos hemos planteado: ¿a qué nos estamos refiriendo cuando hablamos de trabajo interdisciplinar o transdisciplinar?, ¿qué es un grupo?, ¿y un equipo docente?, ¿cómo entendemos nosotros las comunidades y redes de aprendizaje?, ¿qué es lo que entendemos por trabajo colaborativo?, ¿es lo mismo que el trabajo cooperativo o el coordinado?.

Para organizar las respuestas a estas preguntas que nos hemos planteado y facilitar su seguimiento y progresión nos ha parecido conveniente organizar el discurso en dos partes diferenciadas: una primera dedicada a hacer una revisión de los conceptos básicos y una segunda centrada ya en la explicación cuestiones relativas al propio funcionamiento de los equipos docentes.

Revisión de los conceptos

Como hemos dicho, esta primera parte la centraremos en la definición de los conceptos fundamentales que afectan a nuestro estudio siguiendo una lógica de lo general a lo concreto: comenzaremos hablando de lo que es el trabajo interdisciplinar como elemento contextualizador. Seguiremos clarificando cuál es la definición de grupo que nosotros hemos asumido. Tras la definición explicaremos nuestra forma de entender el equipo docente en tanto que un tipo de grupo y, luego, las comunidades y redes profesionales de aprendizaje como formas concretas que puede adoptar el equipo docente.

[7] Década de los 70 y los 80 (De Miguel, 1991), Perrenoud, 1999 y Zabalza, 2003.

El trabajo interdisciplinar

Sería justificable partir ahora utilizando cualquiera de los interrogantes anteriormente recogidos, dado que se trata de cuestiones que se interrelacionan y se nutren entre ellas. No obstante, nosotros para comenzar nos hemos decantado por el primero que hemos planteado: ¿a qué nos estamos refiriendo cuando hablamos de trabajo interdisciplinar? La razón es muy simple: en cierto modo y junto a otros elementos, podemos situar en esta pregunta el punto de partida de nuestro trabajo.

La iniciativa surge en un momento –año 2009- en el que el discurso pedagógico manejado en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior recupera una perspectiva de trabajo interdisciplinar que, inevitablemente, nos lleva a pensar que al menos la coordinación docente es necesaria también en la universidad. El proceso de Bolonia no supone una revelación en este sentido –ni siquiera en el nivel universitario- pero sí un estratégico trampolín que, debidamente utilizado, nos podría haber dado el impulso que nos permitiese dejar atrás las nítidas alturas del desgastado "deberíamos hacer" para llegar, por fin, a sumergirnos en el líquido y multiforme elemento del "hacemos". Precisamente la descripción, representación y análisis de diferentes formas del "hacemos" es lo que se encontrarán en el capítulo V.

Cuando pensamos en una enseñanza centrada en los estudiantes es inevitable hacerlo recordándonos que debemos posibilitar que lleguen a construir una visión interdisciplinar del conocimiento que les permita solucionar problemas y enfrentarse a situaciones de la vida real. La formación con base en competencias conlleva integrar disciplinas, conocimientos, habilidades prácticas y valores. La integración disciplinar es parte fundamental de la flexibilización curricular, particularmente de los planes de estudio, en aras de formar profesionales aptos para afrontar las rápidas transformaciones de las competencias y los conocimientos (Posada, 2004). Pero todo ello, y esto no podemos perderlo de vista, sin abandonar en ningún momento el conocimiento disciplinar.

Tenemos que ser conscientes de que con la denominación de trabajo interdisciplinar no estamos refiriéndonos siempre a lo mismo y eso es necesario explicitarlo. A grandes rasgos podríamos identificar tres modalidades de interacción interdisciplinar diferentes en función del nivel y complejidad de las interinfluencias que se producen entre las disciplinas afectadas. Las tres modalidades a las que hacemos referencia –multidisciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad- son en ocasiones erróneamente utilizadas como sinónimos. Si bien es cierto que todas ellas implican un esfuerzo por entender los argumentos de diferentes disciplinas, también lo es que reflejan, al mismo tiempo, un continuum en función del nivel que dicha comprensión alcanza y un momento diferente en el proceso de la constitución de equipos de trabajo interdisciplinarios (Piaget, 1979; Torres, 1994; Posada, 2004; López, 1999):

- Multidisciplinariedad: es el nivel inferior de integración, que ocurre cuando alrededor de un interrogante, caso o situación, se busca información y ayuda en varias disciplinas, sin que dicha interacción contribuya a modificarlas o enriquecerlas. Esta puede ser la primera fase de la constitución de equipos de trabajo interdisciplinario.

- Interdisciplinariedad: es el segundo nivel de integración disciplinar, en el cual la interacción entre disciplinas conlleva interacciones reales, es decir, una verdadera reciprocidad en los intercambios y, por consiguiente, un enriquecimiento mutuo. En consecuencia, llega a lograrse una transformación de los conceptos, de las metodologías de investigación y de enseñanza. Implica también la elaboración de marcos conceptuales más generales en los cuales las diferentes disciplinas en contacto son a la vez modificadas y pasan a depender unas de otras (Torres, 1996).

- Transdisciplinariedad: es la etapa superior de integración disciplinar, en donde se llega a la construcción de sistemas teóricos totales (macrodisciplinas o transdisciplinas), sin fronteras sólidas entre las disciplinas, fundamentadas en objetivos comunes y en la unificación epistemológica y cultural.

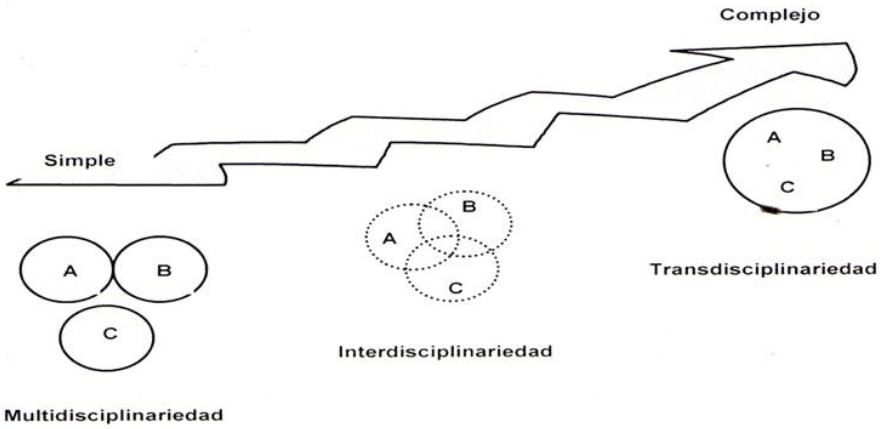


Figura 4. Representación de las dimensiones de integración disciplinar. Fuente: Posada, 2004

En la figura 4 se muestra la integración de tres disciplinas como un proceso ascendente cuyos límites se mueven desde el mero acercamiento de los ficticios muros separatorios (multidisciplinariedad), pasando por el debilitamiento, borrosidad e intersección (interdisciplinariedad), hasta la pérdida de los mismos, en una lógica de lo simple a lo complejo. En este proceso no se encuentran unas demarcaciones fijas e infranqueables, de tal forma que la dimensión menos compleja puede contener elementos de la más compleja y transformarse en ella. En definitiva, lo que nos parece verdaderamente importante es que todas ellas exigen un cierto grado de acercamiento y un trabajo al menos coordinado.

Las experiencias interdisciplinares reflejan la lucha de las ideas innovadoras contra las conformistas y en este sentido suponen un proceso conflictivo que recoge el temor a lo desconocido. Es un camino lleno de tropiezos y dificultades pues no hemos sido educados, en general, para ello (Mérida y López, 2001: 42).

Sin embargo, los docentes funcionan como un modelo para los estudiantes. No basta con mantener cierto control sobre el discurso que manejan si no logran que los discentes se vean inmersos en procesos acordes con el mismo. No se trata de poner a los alumnos unas lentes que, con una determinada graduación, corrijan el déficit integrador que pueda sufrir su visión

sino de hacerles, de una vez por todas, la operación irreversible que nos haga pasar a todos de unas lentes de quita y pon a una progresiva construcción personal de conocimientos que forman un complejo pero interesante entramado (Lodeiro y Zabalza, 2008).

La verdad es que, en este sentido, cuando se dedica un tiempo a leer literatura sobre docencia universitaria es muy probable encontrarse con un curioso fenómeno: son reiteradas las alusiones que profesores universitarios hacen en los documentos que escriben a la necesidad de que los estudiantes integren el conocimiento de diferentes disciplinas para poder comprender la realidad de los procesos que afrontan y, sin embargo, aunque existentes, son escasas las reflexiones que llevan a los profesores universitarios a afirmar que ellos mismos necesitan integrar diferentes disciplinas y hacer esfuerzos por lograrlo o hacerlo de forma más clara, organizada y coordinada. Lo mismo acontece cuando el discurso versa sobre la importancia del aprendizaje colaborativo y el trabajo con otros pues, haciéndose de nuevo el milagro, es vital para los estudiantes y banal cuando nos referimos a los propios profesores.

El hecho de que el profesorado muestre cierto consenso al afirmar que los estudiantes han de integrar los conocimientos de diferentes disciplinas o han de aprender a trabajar con otros para adquirir una formación adecuada al contexto en el que nos movemos, hace que nosotros apoyemos su parecer, pues se trata de personas con cierta experiencia en lo que a docencia se refiere y seguramente han aprendido de y en ella. Aunque asumimos que, en estos últimos años, la tendencia de la que hablamos está cambiando y es cada vez más frecuente que el profesorado universitario reconozca estas necesidades en su propio colectivo, nosotros no podemos obviarlo y consideramos oportuno sumarnos a este incremento. Es lógico pensar que, si algo repercute positivamente en la formación de los estudiantes, también puede hacerlo en la de los propios formadores (Bain, 2005) y más cuando, como es el caso, nos estamos situando en la perspectiva del desarrollo profesional del docente.

El grupo y el equipo docente

En definitiva, nosotros consideramos la de trabajo en equipo como una competencia transversal sumamente útil tanto para alumnos como para profesores y no suficientemente reconocida y abordada en la formación de los docentes en general.

Schön (1998) explica que los profesores (en tanto que profesionales) pueden también aprender de manera generativa, es decir, produciendo mejoras efectivas en su práctica, realizando una reflexión en (de y sobre) la práctica. Se requiere una reflexión en la que realmente haya una expansión de la capacidad de cada persona para crear, imprescindible para un aprendizaje generativo. Para que haya aprendizaje cada persona necesita analizar la brecha entre la teoría verbalizada por él mismo y la teoría demostrada por las propias acciones. Este análisis pondrá de manifiesto los modelos mentales, que muchas veces son inconscientes. La ayuda de otros colegas puede ser útil para desarrollar aptitudes reflexivas; por tanto, el trabajo con otros ayudará a mejorar la reflexión (Villa, A. y Yániz, C., 1999). Pero, ¿a qué nos estamos refiriendo cuando hablamos del trabajo con otros?

Para responder a este interrogante comenzaremos por explorar el concepto de grupo y, a partir de él, haremos explícito nuestro modo de entender lo que es un equipo docente. Son diversos los criterios que se han tomado en cuenta para definir a un grupo: se han considerado, por ejemplo, el tamaño, la duración, el grado de formalización, las actividades, la estructura interna, los objetivos, etc. (González, J.J.; Monroy, A. y Kufferman, E., 1994):

Para el sociólogo Bernhard Schäfers (1984: 26), un grupo social *consiste en un determinado número de miembros, quienes para alcanzar un objetivo común (objetivo de grupo) se inscriben durante un tiempo prolongado en un proceso relativamente continuo de comunicación e integración y desarrollan un sentimiento de solidaridad (sentimiento del nosotros). Para alcanzar el objetivo de grupo y la estabilización de la identidad grupal, son necesarios un sistema de normas comunes y una distribución de tareas según una diferenciación de roles específica de cada grupo.*

En esta definición se recoge una visión muy formal de los grupos al centrarse en aspectos tales como sus normas o la distribución de roles dentro del mismo. En realidad, en los grupos que a nosotros nos interesan no están tan presentes esos elementos formales, se caracterizan, en general, por una perspectiva menos artificiosa de las relaciones entre sus componentes aunque sin perder la noción de orden ni la idea de proyecto compartido.

Más próxima a nuestra forma de entender el grupo es la definición que Tejada (1997: 12) hace del mismo: *Un conjunto de personas que se interrelacionan mutuamente, que persiguen objetivos comunes, más o menos compartidos, se definen a sí mismos y son definidos por los demás como miembros del grupo, constituyen normas relativas a asuntos de interés común y participan en un sistema de roles entrelazados.*

Se trata de una definición más flexible y abierta en la que el punto central ya no está en los aspectos formales. En este caso estamos hablando de –y utilizando el término- personas y nos interesan sus interrelaciones, constituirán sus normas pero éstas responderán a sus propias necesidades. Por supuesto, se sigue manteniendo una cierta idea de proyecto común pero se abre la posibilidad a que no sea compartido en su totalidad.

Pero, finalmente, y siguiendo la definición de Fuentes, Ayala, Galán y Martínez (2005: 34-35) entenderemos en adelante el grupo como la *asociación de dos o más personas con algunas características en común a las que une el objetivo de alcanzar alguna finalidad, para la que pone en marcha alguna actividad planificada, sustentada en los pilares de una cultura común al conjunto que no escapa a la influencia de la sociedad en la que la misma se inserta.*

Con esta definición seguimos centrándonos en las personas y en sus interrelaciones pero añadimos varios elementos importantes, sobre todo cuando intentamos estudiar grupos que se forman en el ámbito de la enseñanza. En primer lugar indicamos que las personas que forman parte del grupo comparten, además de alguna meta u objetivo, unas características que les permiten, al menos, un nivel mínimo de entendimiento mutuo. El segundo elemento importante que introducimos es la planificación, es decir, la actividad atenderá a una cierta sistematicidad que surge de una reflexión común. Incorporamos también la dimensión del

contexto social, pues sería inadecuado entender el grupo como una unidad aislada, el contexto lo influirá y él, de algún modo, influirá en el contexto.

Nos falta por comentar en relación a la definición que hemos asumido que entendemos también el de la comunicación como un aspecto estrechamente ligado a la actividad y el desarrollo grupal. Con la estructura comunicativa se van estableciendo ciertas rutinas, implícitos, acuerdos, etc. que irán configurando la denominada "cultura grupal", como término que comprende aquello que le es propio al grupo. En esta "cultura" se sumerge el individuo como parte integrante y configuradora de la misma durante un tiempo determinado. Un tiempo durante el que el individuo forma también parte de otros grupos ("vida social") y que se prolonga hasta que las metas propuestas son alcanzadas.

Pero no siempre es fácil llegar a constituirse como grupo dado que en la vida académica existe una fuerte tendencia al trabajo individual, que acaba constituyéndose como "otra" cultura opuesta a la grupal. Además de la cultura individualista, en la que prevalece la independencia y el aislamiento docente, Hargreaves (2005) distingue entre varias culturas del profesorado dentro del centro educativo (una facultad, por ejemplo): la balcanizada (caracterizada por la formación de grupos pequeños con una visión propia del aprendizaje y aislados entre sí), la de colegialidad artificial (en que las relaciones de trabajo colectivo las imponen los administradores de modo obligatorio, con lo que hay una apariencia de cooperación pero que es, en realidad, poco espontánea y superficial) y la de colaboración (en la que los profesores escogen voluntariamente trabajar juntos, entendiendo que la enseñanza es una tarea colectiva). A pesar de que esta última es la deseable para el desarrollo de la organización -la universidad en este caso-, hemos de reconocer que las otras (excepto la individualista, por razones obvias) exigen, de un modo u otro el trabajo en grupo.

En realidad nuestro estudio no se encuentra en este nivel macro de organización -no pretendemos analizar las culturas de diferentes centros de educación superior sino algunos equipos docentes que se forman dentro de dichos centros-. Solamente en dos de los casos estudiados nos encontramos en ese nivel de cultura institucional pero, sin lugar a dudas, los demás grupos estudiados se ven afectados por la cultura del centro en el que se sitúan. Precisamente, en nuestro estudio hemos prestado especial atención al ámbito de actuación de cada grupo, al tipo de actividad que desarrolla y al nivel de complejidad que presentaba su estructura para identificar diferentes modalidades de trabajo con otros entre profesores universitarios. Estas modalidades se situarán en una *escala de complejidad estructural* que explicaremos con detalle en el capítulo VI ayudándonos de una lámina desplegable en la que hemos representado gráficamente esa *escala.*

Pues bien, ajustado todo lo anterior a nuestro objeto de estudio podríamos decir que un equipo docente es un grupo que aprende y tiene unas características concretas. Así, un equipo docente, es una asociación dinámica (formal o informal) de dos o más profesores (profesores universitarios, en nuestro caso) que localizan -o a los que se les localiza- algún punto de encuentro –el trabajo en una misma asignatura o módulo, el interés por un mismo enfoque

metodológico, unos principios pedagógicos o unas inquietudes compartidas, etc.- en sus respectivos desempeños docentes. Esto les lleva a plantearse unos objetivos comunes con el fin de mejorar la formación de sus estudiantes y en pro de su propio desarrollo profesional. Todo ello pasa por el diseño de un plan (más o menos explícito) ajustado a su entorno universitario concreto y en el que se contemplan las líneas básicas de actuación del equipo, las normas que lo regirán y las responsabilidades directas que cada cual ha de asumir en el mismo.

En la figura 5 representamos los elementos básicos de la definición de equipo docente que hemos adoptando y que, por tanto, ha guiado nuestro estudio y la selección de casos para el mismo.

Tanto la forma de persona cabezona que se puede adivinar con el conjunto de la representación como las situación dentro de esa figura de cada uno de los elementos, responde a la lógica con la que entendemos los equipos docentes. Esa gran cabeza representa la construcción colaborativa del aprendizaje que, como hemos dicho, ha de estar orientada por una firme intención de mejora pues *los equipos deben aprender a explotar el potencial de muchas mentes para ser más inteligentes que una persona sola* (Senge, 2005: 297). Las manos representan los elementos más vinculados con la acción: los objetivos comunes y el plan de acción. En los pies situamos aquellos que están en la base del equipo: en el izquierdo, el punto de encuentro que lleva a diferentes personas a formar parte del mismo proyecto y sirve de apoyo al conjunto y, en el derecho, el dinamismo que caracteriza a todo organismo que aprende y evoluciona. Las extremidades articuladas representan el movimiento, la actividad, el avance y la posibilidad de progreso.



Figura 5. Representación de la definición de equipo docente adoptada.
Fuente: Elaboración propia.

Las comunidades profesionales de aprendizaje

Llegar a este punto en el ámbito universitario es posible cuando realmente existe una responsabilidad compartida en el aprendizaje y en el establecimiento de metas u objetivos en el entorno formativo. Demanda, a su vez, un *liderazgo distribuido* a través y entre todos los participantes del equipo docente. La tendencia deseable es la de llegar a la creación de *comunidades profesionales de aprendizaje consolidadas*. Estas comunidades se caracterizan

por el establecimiento de diálogos firmes y pragmáticos -basados en la experiencia-, sobre los mejores medios para promover los objetivos del aprendizaje profundo y duradero entre todos los estudiantes.

Entonces, en tanto que grupo que aprende y formado por profesionales de la educación, consideramos al equipo docente como una comunidad profesional de aprendizaje caracterizada por los siguientes rasgos (Molina, 2005: 237-238):

- *Inversión en las personas*. Al aprender juntos los profesores, se genera capital social horizontal que cada profesor usa para hacer mejoras en sus respectivos contextos. Tales comunidades tienden a mejorar el proceso de aprendizaje a través de aspectos como el lenguaje compartido, experiencias compartidas, auto-desarrollo, confianza mutua e identificación con la comunidad.

- *Ambiente enriquecedor*. Una comunidad de aprendizaje se caracteriza por un ambiente que promueve colaboración, apoyo emocional, crecimiento personal y sinergia de esfuerzos. Sus miembros se muestran más fuertes y seguros porque el grupo actúa como una red de apoyo que les ayuda a aprovechar mejor las oportunidades y a minimizar los peligros al realizar cambios en sus creencias y en la práctica de aula.

- *Construcción social del conocimiento*. El aprendizaje considerado como una actividad social que requiere el desarrollo de la comunidad.

- *Aprendizaje compartido*. Se da énfasis a la presencia del diálogo compartido y a prácticas de colaboración como la toma de decisiones compartida o la planificación en equipo.

- *Perspectivas múltiples*. La comunidad profesional de aprendizaje se enriquece por los métodos, enfoques, estructuras y voces diferentes que tendrán lugar en ella.

- *Centradas en mejorar el aprendizaje del estudiante*. Los profesores se comprometen a trabajar y aprender juntos enfocando su actividad colectiva en el aprendizaje del estudiante.

Una vez identificados los rasgos que caracterizan las comunidades profesionales de aprendizaje, consideramos oportuno hacer hincapié en la necesidad de reunir en ellas a las personas realmente interesadas en el proyecto que se propone afrontar la comunidad. Es importante que cada miembro del equipo tenga un alto nivel de confianza en sí mismo y habilidades de comunicación interpersonal, considerar a los demás integrantes como fuentes creíbles de apoyo y compromiso con los compañeros y con el grupo. Todas ellas son condiciones que pueden contribuir a que el equipo funcione bien y, a su vez, el buen funcionamiento de éste llevará a la mejora de los mismos (de no ser así quizás no podríamos afirmar que el del equipo tenga un buen funcionamiento). Nos encontramos ante un ejemplo más de cómo individualidades y grupo se influyen de forma continua y se necesitan mutuamente.

Uno de los ejes sobre los que gira nuestro trabajo es el firme convencimiento de que existen muchas formas de dar buenas respuestas a las situaciones concretas que en el día a día se le presentan a los profesores universitarios. La respuesta que resulta excelente en un contexto concreto puede ser garrafal en otro que consideremos incluso parecido. De ahí la importancia de que los equipos docentes puedan aprender unos de otros pero siempre sin perder de vista sus propios condicionantes, sus objetivos concretos y las necesidades sentidas por los componentes del mismo.

En este sentido Riel y Polin (2004) realizan una interesante diferenciación que concretan en tres tipos de comunidades de aprendizaje: a) las centradas en la realización de una actividad o tarea, b) las centradas en la mejora de una práctica y c) las centradas en la producción del conocimiento (cit. en Gross, 2008: 69).

En el primer caso se trata de comunidades de aprendizaje formales que se reúnen con el objetivo de trabajar sobre un tema o problema común, y a través del proceso de formación del grupo y del intercambio crean un conocimiento sistemático.

Las comunidades de aprendizaje centradas en la práctica hacen referencia a aquellas que están formadas por profesionales cuyo objetivo es mejorar su conocimiento sobre su propia práctica. Para ello, estas comunidades se basan en la creación de conocimiento a partir de las experiencias de sus miembros, en la comunicación eficaz de los métodos y herramientas utilizados, en los éxitos y los fracasos, etc.

La búsqueda del avance del conocimiento en un tema o campo de investigación es otro enfoque posible para la creación de comunidades de aprendizaje. En este caso, el foco es el diseño de la representación del pensamiento de la comunidad que da cuenta de los avances del conocimiento.

Es una clasificación interesante aunque de difícil aplicación al análisis de las modalidades de trabajo con otros entre docentes universitarios. No sería tarea fácil la de tratar de ubicar a cada equipo docente en una de estas modalidades por dos motivos fundamentales: El primero de ellos que las intenciones que las diferencian no son mutuamente excluyentes, pueden interrelacionarse o darse en simultáneo y, el segundo, que el equipo docente es una realidad dinámica que evoluciona, en un momento puede enfocarse principalmente hacia un tipo de metas para luego redirigir sus esfuerzos en función de la propia evolución grupal. Las tres son modalidades interesantes y los resultados que se obtienen con todas ellas necesarios.

Sin embargo, somos reacios a afirmar que esta forma de trabajar deba ser impuesta desde las instituciones de educación superior, su labor se encaminará, más bien, hacia la promoción, la potenciación, el apoyo y la difusión positiva de las iniciativas que en este sentido se desarrollan. Los integrantes del equipo han de sentirse implicados emocionalmente en el proyecto común pero esa implicación no puede provenir, en modo alguno, de la imposición porque generaría una tensión de entrada que sería muy difícil superar. No en vano, con el análisis de los casos incorporados en la Tesis Doctoral, hemos podido comprobar que los participantes en el estudio consideran condición indispensable para que un equipo docente

pueda tener un buen funcionamiento que los integrantes del mismo tengan la voluntad de trabajar en equipo y decidan hacerlo sin ningún tipo de imposición al respecto.

Fullan y Hargreaves (1997) advertían que las personas pueden colaborar para hacer cosas buenas, para hacer cosas malas o para no hacer nada en absoluto. Realmente a nosotros solamente nos interesa lo primero y la imposición podría llevar a la proliferación masiva de las otras dos opciones y, sobre todo, de la última en aquellos casos en los que el objetivo no vaya más allá de cumplir con unas estructuras formales porque es obligado hacerlo. En consonancia con la definición que proponemos, consideramos que los equipos docentes emprenden iniciativas que, por algún motivo, creen que resultarán beneficiosas en términos formativos. Tanto el mantenimiento como la línea evolutiva del equipo dependen, en gran medida, del resultado que obtiene en dichas iniciativas y del modo que tiene el grupo de afrontar los éxitos y fracasos en las mismas, así como de su capacidad para hacer un uso constructivo de los errores y tropiezos con los que se pueden encontrar en el camino.

Aunque una de las ventajas que se le achaca al trabajo con otros –y con la que nosotros estamos de acuerdo- es que los miembros del grupo se pueden apoyar mutuamente, compartiendo éxitos y fracasos, entendemos que la experiencia de éxito es fundamental para el equipo. Escoger la línea o líneas principales del trabajo se convierte, pues, en un factor determinante. Una forma de aumentar las posibilidades de que el equipo viva las experiencias de éxito que necesita es dedicar un tiempo a analizar cuidadosamente si considera que las iniciativas en las que se está pensando son realmente fuertes y merecen la pena.

A modo de orientación podríamos decir que las "buenas iniciativas" en las que estamos pensando son aquellas que implican cierta profundidad en su desarrollo, son perdurables y recogen cierta sucesión. Además, son justas, complejas y con cohesión a pesar de la diversidad que pueden contemplar los objetivos y la composición del equipo, y han de tener unos límites claros que le den definición a la vez que las dote de un aire renovador. Por supuesto, todo ello carece de sentido si no se complementa con el recuento de su trayectoria y de su legado que ayude al equipo a proyectar su trabajo, a hacerse consciente de su propia evolución y a difundir su experiencia (Hargreaves y Fink, 2008).

Las redes profesionales de aprendizaje

Hasta el momento hemos centrado esta parte del discurso en las comunidades profesionales de aprendizaje y no hemos hecho alusión a las *redes profesionales de aprendizaje*. El motivo es que entendemos estas redes como otra modalidad de trabajo con otros a la que podemos atribuir todo cuanto hemos dicho en relación a las comunidades, pero reconociendo en ellas un mayor nivel de complejidad y, probablemente, mayor diversidad en lo que a los componentes del grupo se refiere. Cuando hablamos de redes profesionales de aprendizaje formadas por profesores universitarios estamos pensando en que no es necesario que éstos compartan un mismo entorno laboral, es decir, estamos contemplando la posibilidad de que la actividad coordinada, cooperativa o colaborativa se produzca entre docentes que no

necesariamente han de estar vinculados al mismo centro, a la misma titulación, a la misma universidad, al mismo país…

Se abre así exponencialmente el abanico de la variedad de grupos que nos podemos encontrar en relación al modo en el que surge la experiencia, a la propia composición del grupo de trabajo, a las líneas de actuación que seleccionan, al objeto que mueve sus esfuerzos, a las metas que persiguen, a las estrategias de organización que utilizan… Nos estamos situando, entonces, en un concepto de equipo docente muy amplio dado que –en consonancia con la definición que manejamos- incluimos en él a las comunidades y redes profesionales de aprendizaje.

En definitiva, lo cierto es que, en función del concepto de equipo docente que manejamos, podríamos considerar como objeto de nuestro estudio desde la asociación de dos docentes que se coordinan en el trabajo de una asignatura hasta la más compleja red de docentes universitarios que nos podamos imaginar y ese es el motivo por el que nos hemos planteado el objetivo de diseñar una *escala de complejidad estructural* en la que situar cada una de esas posibilidades.

Funcionamiento de los equipos docentes

Tras hacer la revisión conceptual inicial de la primera parte del capítulo con el fin de clarificar nuestro objeto de estudio, nos adentraremos con esta segunda parte en la explicación de cuestiones propias de la dinámica interna de los equipos docentes y sus interacciones con el contexto. Empezaremos hablando de la construcción y significado de las identidades académicas desde una perspectiva grupal. Nos centraremos después con detalle en los diferentes niveles de integración –coordinación, cooperación y colaboración- que se pueden dar entre el trabajo que realizan los diferentes integrantes de un equipo docente y, por último, dedicaremos unas palabras a la figura del coordinador en el equipo docente.

Las identidades académicas desde una perspectiva grupal

En el *Seminario de Reflexión: La coordinación mediante equipos docentes en educación Superior: fortalezas, recursos y necesidades,* organizado por la Red Estatal de Docencia Universitaria (RED-U) en colaboración con la Universidad de Santiago de Compostela y celebrado en febrero de 2009, el Dr. Roberto Di Napoli, profesor de la *Imperial Collage London***,** nos ofreció una interesante conferencia sobre las "identidades académicas" orientadas hacia la organización del equipo docente. A continuación esbozamos algunos de sus planteamientos durante la conferencia porque nos parece que recogen una perspectiva nada despreciable, totalmente acorde con nuestro modo de ver estas cuestiones y ligado con muchas de las que ya hemos tratado.

Pensando en las "buenas prácticas" que podrían desarrollarse para la formación y gestión de equipos así como en las condiciones que son precisas para que un modelo de trabajo en equipos docentes funcione, exponía las siguientes que bien podrían tomarse como unos consejos para aquellos docentes que se decanten por el trabajo con otros (Di Napoli, 2010):

- Conocer al equipo, en tanto que individuos y como grupo.
- Desarrollar la narrativa del y en el grupo: favorecer que los individuos discutan los significados, las prioridades y las dinámicas del propio grupo y también de otros grupos para ver si se producen sinergias provechosas.
- Adoptar una actitud de proceso del grupo, enfocándose en las personas y no simplemente en las tareas *("task-process" vs "person-process").*
- Favorecer *sensemaking*, es decir la dialéctica entre las expectativas y las posibilidades reales. En el proceso se pueden encontrar soluciones creativas para el grupo.
- Promover aquellas innovaciones que apuntan a los procesos en vez de a los productos, de forma que se adquiera un verdadero conocimiento.
- Gestionar bien las diferencias de opiniones y cosmovisiones entre los individuos y los grupos. Las diferencias pueden crear una tensión creativa.
- Favorecer la creatividad y el desarrollo en vez de los aspectos "comerciales" y de gestión de cualquier innovación.
- Pensar utilizando *verbos* en lugar de los *nombres* (Ej. introducir novedades/innovación). Se trata de movilizar, de enfatizar la acción, pasar el "tenemos que hacer" para llegar al "hacemos".
- Aceptar que hay una diferencia substancial entre el tiempo de gestión (*management time)* y el tiempo de aprendizaje *(learning time)*. El segundo, al final, resulta siempre ser más constructivo que el primero que está marcado para una falta de exploración.
- Favorecer la sensibilidad del momento y la circunstancia y no siempre guiarse por el hacer pragmático.
- Equilibrar la disciplinariedad y la interdisciplinariedad.

Los equipos están formados por personas y es sumamente importante reflexionar sobre la manera en que sus componentes perciben la identidad del equipo (en términos de su posicionamiento dentro de la institución, la disciplina, los posibles servicios y a sus miembros). Las "identidades académicas", tal y como expresa Di Napoli, son las formas en que los

individuos, a través de sus propios valores y creencias, se perciben, entienden y adquieren sentido en relación a estructuras tales como la institución, la disciplina y el departamento.

Pensar en "identidades académicas" puede ayudar a generar equipos académicos articulados de abajo-arriba, de arriba-abajo y horizontalmente al mismo tiempo, desde un enfoque en el que la discusión y el diálogo se producen de forma interna dentro de cada grupo particular, pero también en interacción con el resto de componentes que configuran la red de equipos entrelazados de la institución o instituciones concretas en las que nos situemos. La reflexión se da en la dinámica del grupo a partir de los individuos y las relaciones que entre ellos se producen. Y, al mismo tiempo, en la estructura de equipos que se genera, se pueden hacer descargos públicos sobre la labor desempeñada desde cada uno de los grupos de trabajo, así como tener fuertes debates sobre la naturaleza, el alcance y su participación concreta en educación superior. Esto hemos podido verlo en el caso número 4 de nuestro estudio centrado en el Proyecto Mendeberri de la Mondragon Unibertsitatea.

Pero, a pesar de que consideramos que son muchos los aspectos positivos del trabajo con otros para los docentes universitarios, entendemos que la colegialidad, cuando se impone de manera inflexible, deja de evolucionar como una forma de trabajar valorada. De este modo no se darán los esfuerzos por seleccionar "buenas iniciativas" ni una implicación seria en el caso de que vengan dadas. El hecho de trabajar sólo tiene sus momentos valiosos y no podemos despreciarlos.

Por otra parte, *en determinados momentos la enseñanza exige una trabajo individualizado; y sin buenas individualidades (o "artesanos independientes", como prefiere llamarlos Huberman) dotadas de juicio profesional autónomo poca colaboración productiva cabe esperar. Igualmente es irreal pensar en una colegialidad permanente (cual "comunidad de los santos"), cuando lo normal es que –de un modo más fluido y dinámico– se den alternativamente ocasiones de interacción y momentos de trabajo personal* (Bolíbar, 2007: 96).

Como en su momento señaló Hargreaves (1993), sería conveniente distinguir entre individualismo e individualidad. Necesitamos buenas individualidades que puedan expresar ideas y modos propios con los que colaborar con los colegas. *Si tratamos de eliminar el individualismo (las pautas habituales de trabajar en soledad), no debemos erradicar al mismo tiempo la individualidad. La individualidad es la clave de la renovación personal que, a su vez, es el fundamento de la renovación colectiva* (Fullan y Hargreaves, 1997: 71). Por eso no es posible conseguir culturas cooperativas fuertes sin un desarrollo individual también fuerte.

Trabajo coordinado, trabajo cooperativo y trabajo colaborativo

Desde el comienzo de este trabajo se han sucedido los encuentros curiosos en los que nuestros interlocutores, tras obtener respuesta a la pregunta de qué estábamos haciendo (estudiando equipos docentes a nivel universitario), nos preguntaban casi de forma automática si eso existe y pedían noticias sobre el tema en cuanto las tuviésemos. Claro, si

esta escena no se hubiese producido más que en un par de ocasiones, no pasaría de ser una simple anécdota y no le encontraríamos sentido a incorporarla en este escrito. Pero lo cierto es que nos hemos visto inmersos en ella cual actores atrapados en el DVD de tomas falsas de esa enrevesada secuencia que se nos ha resistido hasta el infinito retrasando el rodaje y el estreno de la esperada película.

No obstante, se trata de una escena que nos da una pista sobre la cultura de trabajo que los compañeros interesados perciben en los ambientes en los que se mueven. El hecho de que sea la incredulidad la que aflore ante trabajos de esta índole nos lleva a recordarnos de nuevo que, en muchas instituciones de educación superior de nuestro país, el individualismo y los intereses personales todavía prevalecen, en ocasiones, sobre una buena formación para los estudiantes.

A modo de ejemplo destacamos a continuación un par de comentarios de los que se han escuchado en el mismo Seminario de Reflexión sobre la coordinación mediante Equipos Docentes en educación superior al que hacíamos referencia en páginas anteriores y que nos hacen recordar que no sería lícito hacer una generalización con ese cariz negativo:

> El trabajo desarrollado hasta el momento nos permite asegurar que el trabajo coordinado de profesores de diferentes áreas de conocimiento es posible si se superan las reticencias iniciales, provocadas más por desconocimiento que por las posibles discrepancias. El descubrimiento de las posibilidades de colaboración y actuación conjunta está resultando muy interesante y está siendo valorado de forma positiva por la mayor parte del profesorado implicado, lo cual nos hace ser relativamente optimistas para el futuro cercano de diseño y concreción de nuevos títulos y planes de estudio en los que prime la visión de conjunto y de colaboración de todos los implicados (Burguera, J.L., 2009).

> Los proyectos han supuesto el marco idóneo para que los profesores aprendiéramos realmente qué es trabajar en equipo docente. La puesta en marcha de estos proyectos nos hizo descubrir lo estimulante y gratificante que puede resultar compartir con los compañeros iniciativas, ideas e ilusiones y nos permitió comprobar algo que repetimos muchas veces a los alumnos: que, cuando un equipo funciona, es capaz de lograr metas que son inalcanzables para cada miembro individual. Los profesores entramos en una dinámica cooperativa que dio, como resultado, algo que es mucho más que la suma de ideas individuales. La construcción de una cierta complicidad, basada en la idea común de que todos estábamos aprendiendo, resultó ser un factor clave en todo este proceso, de modo que la actividad no fue solo motivadora para los estudiantes, sino también para el profesorado (Pou, 2009).

En estos momentos, apoyándonos en este tipo de manifestaciones y en el propio estudio que hemos realizado, nos alegramos de poder responder a todos aquellos que mostraban curiosidad o escepticismo al respecto con un claro y rotundo “Sí, hay experiencias de equipos docentes muy interesantes protagonizadas por profesores de diferentes universidades españolas. Hay profesores universitarios que, al menos, se coordinan para desarrollar un trabajo conjunto y lo hacen de formas, con niveles de apoyo institucional y en ámbitos de actuación muy diferentes según el caso”. Puede que estas iniciativas no estén tan extendidas como nos gustaría pero su existencia es real y eso nos alienta.

Uno de los elementos que nos permiten diferenciar formas diversas de trabajar con otros y que nosotros utilizamos en nuestro análisis, es el nivel de integración –coordinación, cooperación o colaboración- que se produce entre el trabajo de los diferentes componentes del equipo.

Como explicamos a continuación, las diferencias más destacadas entre el trabajo coordinado, el cooperativo y el colaborativo pueden expresarse a través de la existencia de diferentes grados de interdependencia entre los miembros del grupo, a partir de las metas de la propia tarea, la responsabilidad de sus componentes, el liderazgo de las tareas y el propio seguimiento.

Dillenbourg (1999: 2-3) considera que *cooperación y colaboración no difieren en los términos ni tampoco en cómo están distribuidas las tareas, pero sí en la forma en que éstas están divididas; en la cooperación, la tarea está distribuida jerárquicamente en actividades independientes. En la cooperación, la coordinación sólo es requerida para ensamblar los resultados parciales, mientras que la colaboración consiste en haber coordinado la actividad sincrónicamente, lo cual es resultado de una tentativa continuada de construir y mantener un concepto común de un problema.*

Por otra parte, Engeström (1992) concibe el aprendizaje como un proceso complejo definido por las relaciones establecidas entre los sujetos participantes, la situación, las herramientas utilizadas y las formas de interacción que se dan dentro de dichas situaciones. Constituye una herramienta teórica para entender la actividad que se genera en el trabajo en grupos, como interdependiente de los otros elementos que se requieren para que exista. Tanto el grupo como las herramientas son fuentes que el participante coordina durante el desarrollo de la actividad. Su acción y la de los otros se ve modificada por las reglas y las formas de participación que emergen en la interacción. Basándose en ello, propone los tres niveles de desarrollo de la interacción de los que estamos hablando: coordinación, cooperación y comunicación reflexiva –a la que nosotros nos referimos como colaboración-.

De esta forma, nos encontramos ante un equipo que realiza un trabajo coordinado cuando la interdependencia entre sus miembros es baja, la responsabilidad en las tareas es distribuida pero no compartida, se presuponen las habilidades interpersonales y se presta poca atención al proceso porque está enfocado hacia el producto. En el momento en el que la interdependencia entre sus miembros pasa a ser positiva ya nos referimos al trabajo cooperativo.

Para poder hablar de trabajo colaborativo tenemos, además, que percibir un ambiente en el que la responsabilidad y el liderazgo son compartidos por los miembros del equipo y en el que proceso y producto comparten un protagonismo en el que la reflexión en (y sobre) la propia práctica y el aprendizaje de las habilidades interpersonales juegan un papel relevante en la *vida* y evolución del grupo. El equipo docente debe hacerse consciente de sus propios aprendizajes, detectar sus necesidades y orientar sus esfuerzos tanto hacia sus metas de tarea como a su propio proceso grupal.

En el gráfico 1que incorporamos en la página siguiente hemos tratado de representar estos niveles de integración del trabajo de cada uno de los miembros del equipo que se podrían alcanzar en situaciones de trabajo con otros. Para facilitar su interpretación hemos asignado a cada uno de los niveles que reconocemos una tonalidad diferente y, a través de la explicación de todos ellos, incorporamos nuestra propia forma de entenderlos. Así, con el azul más degradado tratamos de representar el proceso de trabajo con otros caracterizado por el trabajo coordinado, en el tono más oscuro las interacciones que se producen en situaciones de trabajo colaborativo y reservamos la tonalidad media de las tres que nosotros empleamos para el trabajo cooperativo.

En la representación se identifican unos elementos que están presentes en los tres niveles y los hemos pintado de blanco, nos estamos refiriendo a los profesores participantes (son solamente tres en este caso: P_1, P_2 y P_3) y al guión de trabajo. Ahora iremos siguiendo el recorrido de los tres niveles y así nos daremos cuenta de que la gran diferencia entre un nivel y los demás está siempre en el tipo de interacciones que se producen entre los diferentes miembros del equipo, las interacciones entre ellos y su guión de trabajo y en el carácter de las responsabilidades que asumen.

Comenzaremos por el trabajo coordinado: Para iniciar el recorrido hemos de fijar la vista en el guión de trabajo (que al grupo le viene dado) y luego seguir las flechas azul claro. Los miembros del grupo identifican diferentes líneas de trabajo en el citado guión. El equipo llega a un acuerdo y se hace un reparto de tareas en función del cual cada uno de los implicados se ocupa y responsabiliza de una o varias líneas de trabajo concretas sin faltar a lo acordado. El trabajo de cada uno de ellos discurrirá a partir de este momento en paralelo y, seguramente, todos lograrán llevar su línea de trabajo hacia la consecución de los objetivos que se han propuesto para ella. Pero la propia presentación gráfica da buena cuenta de las limitaciones de este estilo de trabajo, mientras no somos capaces de “desplazar y reunir” las tres partes del círculo coloreadas de azul claro no podemos ver que, con ellas, estamos representando el trabajo coordinado.

El punto de partida es otro cuando nos referimos al trabajo cooperativo: Para comenzar debemos situarnos en los componentes del equipo (P_1, P_2 y P_3) y luego seguir las flechas de tono intermedio. Los protagonistas identifican (o se les plantea) un problema o foco de interés colectivo a partir del cual diseñan un guión de trabajo (que ya no les viene dado como en el caso anterior). Tras diseñar el guión de trabajo identifican y distribuyen las tareas a realizar entre ellos pero ahora el trabajo ya no es paralelo sino que las tareas de todos ellos se cruzan en determinados momentos aprovechados para poner cuestiones en común y tomar decisiones conjuntas que marcarán el desarrollo de las diferentes líneas de trabajo. Finalmente, lo más probable es que hayan logrado sacar adelante su proyecto y alcanzado, si no todas, la mayoría de las metas que se habían propuesto. Pero, a pesar de que las diferentes “partes del proyecto” ya parecen unidas, todavía no lo están del todo. Los miembros del equipo todavía no perciben que la totalidad del proyecto es su responsabilidad, aún entienden que su verdadera responsabilidad es “su parte”.

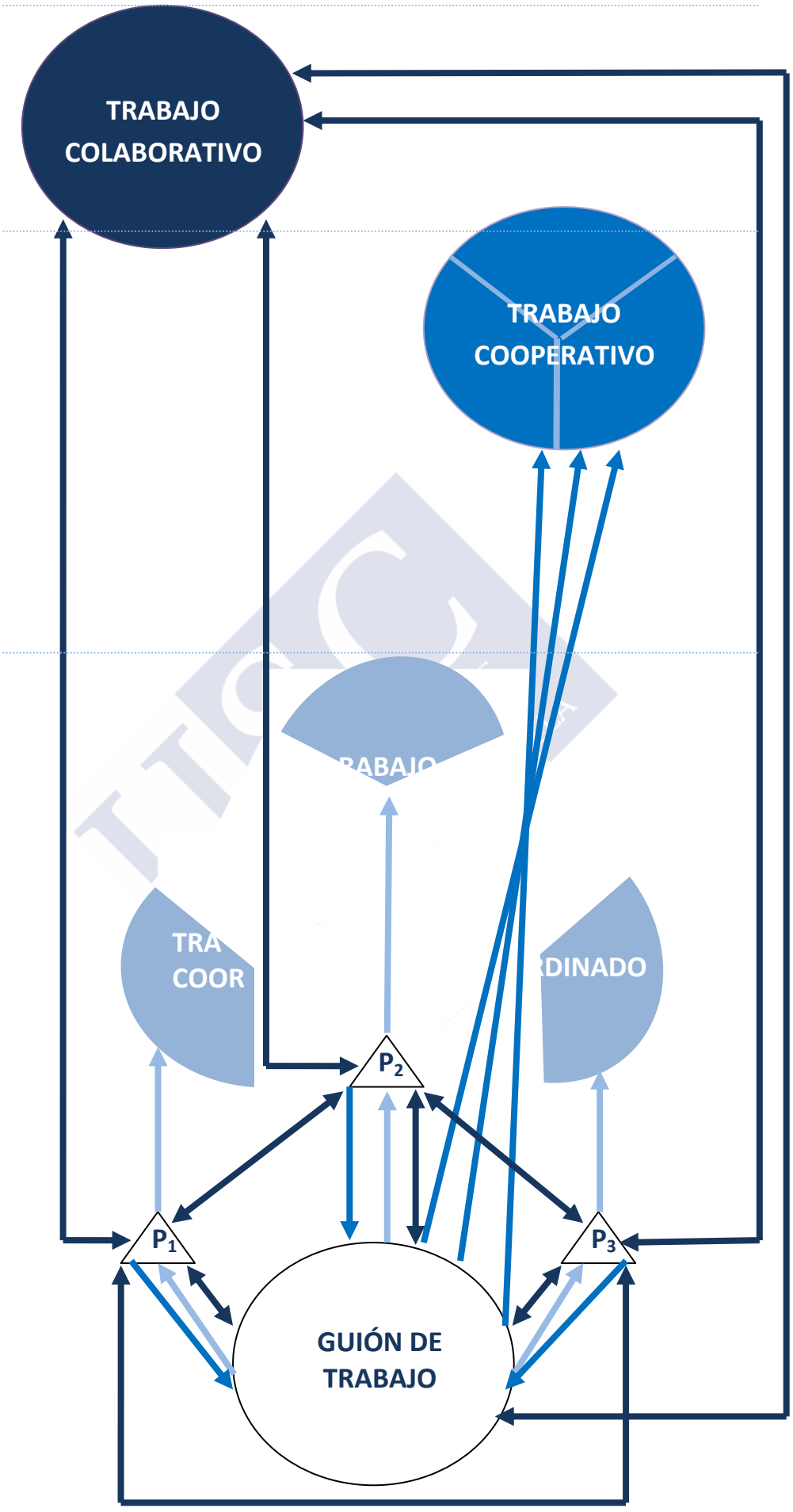


Gráfico 1. Representación de los diferentes niveles de integración del trabajo de los miembros de un equipo. Fuente: Lodeiro, 2011.

Cuando nos centramos en el trabajo colaborativo (el azul más oscuro) nos resulta más difícil guiar al lector porque no es fácil señalar un punto de partida ahora que nos estamos refiriendo a un sistema en continua interacción. Por supuesto, seguimos teniendo una problemática o foco de interés concreto, personas que componen el equipo, un guión del trabajo, un reparto de tareas, unas metas a alcanzar y unos resultados pero se produce un gran salto cualitativo: no estamos ante una secuencia lineal como podríamos identificar en los casos anteriores sino ante un complejo entramado. Los componentes del equipo mantienen una comunicación muy fluida entre ellos porque, aunque por cuestiones operatividad es necesario hacer reparto de tareas, todos asumen una responsabilidad compartida y su proyecto es común. Si algo sale muy bien, bien, regular, mal o muy mal tan responsable es la persona que se ha encargado de la tarea concreta para hacerlo posible como los demás miembros del equipo que han consentido en que así fuese. Se han disipado las barreras que dividían las principales líneas de trabajo en el proyecto contemplando, además de los objetivos concretos de cada una de ellas, los puntos de encuentro que entre ellas se podían localizar.

Destacamos, pues, como rasgo distintivo de este tercer nivel que profesores, resultados y proyecto inicial se encuentran "atrapados" en un proceso de influencia continua. Se trata de un marco ideal para emprender tareas de investigación-acción o supervisión clínica porque la perspectiva es abierta y el foco central la mejora por medio del análisis y los esfuerzos compartidos.

No ha sido azarosa la decisión de representar estos tres niveles de integración del trabajo en una misma figura. Alguien podría entenderlos como procesos separados que no tienen nada que ver unos con otros, pero queremos dejar claro que esa no es nuestra visión. Defendemos que un equipo docente aprende, se desarrolla y madura como tal y, por lo tanto, también lo hace su trabajo y el proceso que sigue para llevarlo a cabo. Un defensor del trabajo con otros no debería obcecarse en el nivel de trabajo colaborativo puesto que a él se puede llegar, más tarde o más temprano, a través del trabajo coordinado. Por otra parte, un mismo equipo puede actuar en un nivel de colaboración, cooperación o coordinación según las metas concretas que acomete y las circunstancias del momento en el que se enfrenta a ellas sin que ello suponga, en ninguno de los casos, una degradación, pues se trata de un síntoma de que el grupo está vivo y es capaz de autorregularse.

Ya lo hemos mencionado en algún momento pero lo reiteramos ahora. No nos podemos olvidar de que los grupos están compuestos por personas y estas personas, como todas las demás que no realizan trabajo con otros, pasan por momentos de acumulación de tareas, sobrecarga o, simplemente, cansancio. Esto es muy importante tomarlo en consideración porque el trabajo con otros, en cualquiera de sus modalidades, a la par que puede resultar muy gratificante y positivo, es exigente y requiere de tiempos y esfuerzos que no siempre estamos en condiciones de aportar. Es preferible bajar el nivel de integración de nuestro trabajo antes de hacer del trabajo con otros un sufrimiento dado que ahí sí que podríamos encontrarnos con un factor de riesgo, podría frenar el desarrollo del grupo o incluso provocar su disolución.

Las figuras de coordinación entendidas desde el liderazgo

Los psicólogos Fernando Cembranos y José Ángel Medina realizan en su libro *Grupos inteligentes: teoría y práctica del trabajo en equipo* una reconceptualización de los procesos del grupo de trabajo y de las técnicas que en él pueden aplicarse basada en la práctica. Tomaron para ello ideas de la bibliografía especializada y de su propia experiencia en los grupos en los que han participado. Uno de los aspectos sobre los que llaman la atención es la diferencia entre líder y liderazgo.

Explican que *la función de liderazgo es consustancial a todos los grupos, es decir, todos los grupos necesitan instrucciones de acción. El líder es una particular forma de resolver esta cuestión* (concentrando la función en una única persona) *pero no es la única.*

El punto de partida para entender la función de liderazgo (no el líder) como una característica intrínseca al grupo es la incapacidad que el grupo tiene para producir instrucciones que regulen la acción de forma sincrónica por parte de todos los miembros. Hasta para decidir si se va a tomar una caña y dónde, descartada la telepatía, se requiere que alguien lo proponga y el grupo responda (Cembranos y Medina, 2004: 234).

Además, señalan las que siguen entre las conductas propias de la función de liderazgo o conductas que regulan al grupo en la acción: *convocar encuentros, componer el grupo, proponer (con algún éxito) acciones y proyectos, hacer tomar decisiones, validar las decisiones, hacer juicios sobre las propuestas de otros, reforzar y castigar la conducta de otros, vetar decisiones, diseñar los puntos de las reuniones, coordinar las reuniones, resolver problemas, resolver lagunas, modificar la estructura del grupo, asignar tareas, motivar a las personas en los objetivos del grupo, crear cultura de grupo y representar al grupo* (Cembranos y Medina, 2004: 236).

Normalmente hay personas en el grupo que participan más en esta función que otras porque la ejercen de forma natural o han sido designadas para ese cometido, pero eso no impide que los demás también puedan participar de ella (Cembranos y Medina, 2004). De ahí que el hecho de que pensemos en una responsabilidad y liderazgo distribuidos no supone suprimir al coordinador que, desde nuestro punto de vista, es la persona que desarrolla en esta función dentro del equipo de una forma más notable.

Es bueno que uno de los componentes del equipo asuma con mayor énfasis la responsabilidad de mantener un orden y una estructura en la labor que el grupo desarrolla y vele por la progresión y la efectividad del mismo a la vez que se constituye como portavoz o representante del equipo en sus entornos de influencia en interacción con otros equipos y el medio. Se trata de algo tan simple como el hecho de que si es necesario reunirse se hace imprescindible que alguien convoque (formal o informalmente).

Los dos autores en los que nos estamos basando, nos presentan -en perfecta sintonía con las conductas propias del liderazgo- las que entienden como las tareas del coordinador. Ellos se

refieren a ellas como las *tareas de coordinación de reuniones*, sin embargo, nosotros las situamos directamente como tareas de coordinación del equipo, entendiendo la coordinación como una canalización de la función de liderazgo en la que se pueden ir creando diversas ramificaciones en función del nivel de participación de cada integrante del equipo en ella. Hacen referencia al diseño de reuniones, la gestión de los trabajos, la propuesta de técnicas y procedimientos de actuación, la orientación del tipo de pensamiento, la gestión de la participación, la regulación de los tiempos, el control de las desviaciones y la gestión de la continuidad (2004: 148-150).

El estudio que hemos realizado nos ha llevado a la conclusión de que la importancia percibida de las figuras de coordinación en los equipos de docentes universitarios es directamente proporcional al nivel de complejidad de la estructura creada en cada equipo (según los niveles que incluimos en la *escala de complejidad estructural* que proponemos a partir del análisis de patrones en los diferentes casos). Hemos podido ver, por ejemplo, cómo en algunos casos se producen encuentros convocados por cualquiera de los integrantes del equipo cuando percibe la necesidad de tomar una decisión conjunta o exponer una situación concreta a los demás, son casos en los que la función de liderazgo está distribuida. Es decir, aunque las figuras de coordinación son importantes cuando hablamos de equipos docentes, hemos de ser conscientes de que la percepción de esa relevancia por parte de los integrantes del equipo puede ser mayor o menor en función de la estructura y dinámica interna que se haya creado en él.

En casos como el 4 o el 15, que hemos situado en el mayor nivel de complejidad que hemos identificado (el de proyecto institucional) hemos visto como la figura del coordinador debe hacerse más visible cuando la pretensión es más ambiciosa y el sistema de trabajo se quiere elevar a un grado en el que están implicadas muchas personas y varios equipos se coordinan entre ellos, en casos de este tipo adquiere especial relevancia el coordinador como representante de un determinado grupo. Esta situación es muy fácil de visualizar si nos valemos de un ejemplo que, aunque esencialmente ficticio, puede encontrar algún parecido con alguno de los dos casos que acabamos de mencionar y presentamos en el capítulo V:

Pensemos que ahora, en el marco de los nuevos planes de estudio, en una facultad cualquiera se decide que la unidad funcional que se va a utilizar es la del módulo. Tal y como nosotros tenemos estructurada la formación universitaria, un módulo sería la agrupación de varias asignaturas. Entonces, de querer hacer las cosas bien, en esa facultad se tendrían que crear tantos grupos de trabajo de profesores como módulos llegasen a constituir. Cada uno de estos grupos de trabajo podría entenderse como un equipo docente.

Imaginemos que todas las asignaturas que pertenecen al mismo módulo pertenecen también al mismo semestre y que el proyecto que esa facultad de la que estamos hablando va más allá. Se pretende que la coordinación se mantenga en una unidad más amplia que podría ser un curso de la titulación en la que implementan el proyecto. De esta forma sería necesario que los profesores de los diferentes módulos en un mismo curso de la titulación intercambiasen impresiones o, cuanto menos, se pusiesen de acuerdo en determinados momentos clave. En

este nivel nos encontraríamos con tantos equipos como cursos tiene el grado -4 equipos docentes-. Según las circunstancias, todavía podría ser factible hacerlo mediante encuentros en los que participasen la totalidad de los profesores implicados pero más complicado que cuando hablábamos del equipo de módulo.

Pero claro, todo se complicaría si el proyecto de esta facultad se centrase en seguir manteniendo este nivel de coordinación en la totalidad del grado, ¿sería todavía factible y viable que todos los profesores participasen en ello con igual intensidad?, ¿sería operativo?

Nosotros tenemos el convencimiento de que no sería viable hacerlo ni inteligente intentarlo. Aquí es dónde encontramos más claramente reflejado el papel del coordinador en cada equipo docente que se forme. Los profesores que adopten este rol, aparte de funcionar como un elemento estructurador y conservador de sus propios equipos iniciales, funcionarán como enlaces comunicativos operativos entre los diferentes niveles de coordinación que se desarrollen en el contexto concreto en el que ejercen su profesión.

No por ello dejamos de percibir que uno de los puntos fuertes del trabajo en equipo es la interdependencia positiva, donde el éxito o fracaso de cada miembro del equipo está unido al resto del grupo y viceversa. Esta interdependencia positiva se establece a través de objetivos de grupo (hacer lo que a uno le corresponde y asegurarse de que los demás miembros del grupo también lo hagan), el reconocimiento grupal y las funciones complementarias.

Hasta el momento hemos estado defendiendo un doble argumento: Por una parte apuntamos que la coordinación del profesorado –tanto universitario como no- supone un pilar fundamental para generar un aprendizaje efectivo pensando sobre todo en razones vinculadas al diseño curricular y al esbozo de los aspectos más técnicos del proceso formativo. Esta primera parte del argumento se hace visible principalmente con lo expuesto en el primer capítulo cuando hacíamos referencia a necesidades como las que siguen (Benito, Marta, García y Gutiérrez, 2009: 2):

- Es necesario coordinar los objetivos y competencias de aprendizaje, para que las diferentes partes del programa formativo respondan a los planteamientos del Proyecto de Centro (los nuevos planes de estudio, en el caso de las titulaciones universitarias).

- Es necesario coordinar los contenidos para evitar solapamientos y lagunas de conocimientos.

- Los métodos docentes también han de estar coordinados, porque gracias a una adecuada mezcla de ingredientes metodológicos los estudiantes desarrollarán las competencias deseadas.

- De igual forma, los calendarios de actividades deberían de estar coordinados: siendo el alumno el centro habrá que distribuir racionalmente la carga total de trabajo que se les requerirá desde las diferentes asignaturas, materias o módulos que conforman sus estudios.

- La evaluación también habrá de estar coordinada y plantearse de forma igualmente transparente, coherente y formativa en todas las asignaturas, materias o módulos.

Pero, por otra parte, nos parece que esto se puede completar. La segunda parte del argumento que nosotros manejamos desde el comienzo -y en la que hacemos más énfasis en el desarrollo del segundo y este tercer capítulo- incorpora la perspectiva de que podríamos ir más allá de la coordinación, aunque debamos hacerlo con precaución y sin utilizar la imposición. La idea es la promover la colaboración entre docentes como fuente fundamental de su propia "identidad académica", su desarrollo profesional y también la progresiva adquisición de la imprescindible perspectiva interdisciplinar del conocimiento y de su labor.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

SEGUNDA PARTE

CONTENIDO

CAPÍTULO IV: ORIGEN, DISEÑO Y DESARROLLO DEL ESTUDIO

Origen de la Tesis. El proyecto Visibilidad
Finalidad
Hipótesis de partida
Objetivos
Metodología empleada. La Teoría Fundamentada
Instrumentos de recogida de información utilizados
Muestra

CAPÍTULO V: ANÁLISIS INTRA-CASOS. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS DIFERENTES CASOS INCORPORADOS A LA TESIS DOCTORAL

CAPÍTULO VI: ANÁLISIS TRANSVERSAL. UNA TEORÍA FUNDAMENTADA SOBRE LOS EQUIPOS DOCENTES EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

Los casos que hemos estudiado
Punto de partida
Experiencia como equipo docente
Articulación de su coordinación
La escala de complejidad estructural
Opiniones y valoraciones generales

CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES, PROPUESTAS Y PERSPECTIVA DE FUTURO

Conclusiones generales de la Tesis Doctoral
Conclusiones específicas del estudio
Reflexiones finales y propuestas de acción. Programa ASA
Perspectiva de futuro

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

CAPÍTULO IV

ORIGEN, DISEÑO Y DESARROLLO DEL ESTUDIO

Podríamos, como en otros capítulos, comenzar planteándonos unas preguntas para luego tratar de darles alguna respuesta. Sin embargo, en esta ocasión, hemos estimado más provechoso invitarles a seguir con nosotros el proceso de inmersión que nos ha llevado hasta las preguntas para que, de alguna forma, se las planteen y aventuren respuestas mientras acompañan a las nuestras.

Origen de la Tesis: el proyecto Visibilidad

Del 2004 al 2008 el Grupo Interuniversitario de Estudios (GI 1444 en el Catálogo de Investigadores y Grupos de Investigación de la Universidad de Santiago de Compostela) desarrolla, junto a grupos de otras 5 universidades españolas –A Coruña, Politècnica de València, Pública de Navarra, Rovira i Virgili y Vigo-, el proyecto Visibilidad[8], cuyo Investigador Principal es Miguel A. Zabalza.

[8] El nombre completo de este proyecto I+D es: *Elicitación y representación del conocimiento de profesores universitarios protagonistas de "buenas prácticas docentes": ingeniería del conocimiento para la mejora de la calidad de la docencia universitaria en el marco del proceso de convergencia europeo.*

Su objetivo es el de identificar y hacer visibles el pensamiento y las prácticas de "buenos docentes" universitarios de manera tal que haga posible el debate didáctico y pueda servir, además, como referente para que otros docentes puedan analizar su propia práctica y, de ser preciso, reajustarla.

De este modo el proyecto de investigación citado se centra en dos aspectos fundamentales:

a) ¿Qué piensan los docentes universitarios que desarrollan "buenas prácticas" sobre la enseñanza?, ¿sobre qué ideas, creencias, percepciones fundamentan su "buen hacer docente"?, ¿cómo reconstruyen lo que han ido aprendiendo a través de su experiencia profesional?

b) ¿Qué forma de representación de esas ideas podría servir como ejemplificación y marco de referencia para la mejora de la calidad de la docencia universitaria dentro del proceso de convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior?

Así, el proyecto Visibilidad incluye la representación de las ideas básicas del profesorado participante en un mapa conceptual informatizado (en la línea de las modernas técnicas de ingeniería del conocimiento) que permite su visión de conjunto y el establecer la relación existente entre elementos de las creencias y las prácticas docentes. Para este fin, colaboran en el proyecto los Profesores Novak y Cañas, investigadores del *Institute for Human and Machine Cognition* (IHMC) de la Universidad de West, Florida.

En el desarrollo de dicho proyecto se han identificado los criterios básicos de una buena docencia. Se analiza cómo ha ido llegando a ese nivel de calidad y cómo lo desarrolla el profesorado seleccionado –comienzos, evolución, planificación, evaluación, ideas generales sobre docencia universitaria, etc.-. En base a estos criterios de calidad surgen, posteriormente, una serie de estudios transversales en relación a la muestra del proyecto general.

Para cada uno de estos estudios especializados se seleccionan los casos particularmente interesantes en relación a un criterio de calidad concreto y se profundiza en su representación y análisis, lo que, en algunos casos, supone una nueva recogida de información para complementar la ya existente. Entre los criterios identificados se encuentra el del trabajo con otros en diferentes modalidades y, en su estudio concreto, se centra esta Tesis Doctoral a cuyos aspectos técnicos se dedica este capítulo.

Finalidad

La finalidad de este proyecto de investigación es doble:

- Recuperar, analizar y establecer gráficamente de forma visible y comprensible el pensamiento científico-pedagógico y las prácticas didácticas -lo que piensan y lo que hacen- de una muestra de docentes universitarios protagonistas de buenas prácticas basadas en el trabajo en equipo para abordar su práctica docente.

- Utilizar esas ideas y prácticas para definir, desde la vida real de los equipos docentes universitarios estudiados, los parámetros básicos de un "buen equipo docente" y ofrecer esa estructura como marco de referencia para la mejora de la calidad de la docencia universitaria y la formación docente del profesorado universitario.

Hipótesis de partida

Varias ideas o hipótesis están a la base de este proyecto:

- Existen evidencias fehacientes que permiten afirmar que la construcción de redes y comunidades de aprendizaje es un componente esencial de las buenas prácticas docentes.

- La competencia de trabajo en equipo es susceptible de ser aprendida y desarrollada por los docentes universitarios independientemente de su edad o antigüedad docente.

- La actividad docente de un equipo de profesores está condicionada y regida por las ideas y creencias sobre la enseñanza que comparten los integrantes del equipo.

- La actividad de un equipo docente está condicionada, al menos en cierta medida, por lo que ha sido la formación de sus integrantes, su biografía personal y su experiencia previa de trabajo con otros o en solitario.

- El pensamiento de profesores expertos puede ser representado a través de mapas conceptuales e ideogramas en soporte informático que permitirá relacionar entre sí las creencias y las creencias con las prácticas.

Objetivos

Objetivo general:

- Profundizar analíticamente en el conocimiento de las prácticas docentes de forma tal que sus agentes o las instituciones puedan utilizar las conclusiones del estudio para mejorarlas.

Para ello se proponen los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar las creencias, ideas y experiencias sobre trabajo en equipo de docentes universitarios con buenas prácticas docentes basadas en el trabajo con otros.

2. Representar a través de mapas conceptuales (utilizando el CmapTools) el pensamiento de estos profesores.

3. Vincular el pensamiento del profesorado con sus prácticas docentes para establecer patrones de coherencia y fórmulas operativas experimentadas.

4. Identificar y caracterizar, si las hubiera, diferentes modalidades de trabajo con otros entre docentes universitarios. Llegando a establecer una escala de complejidad estructural en función de dichas modalidades.

5. Identificar, si los hubiera, patrones o características comunes a las buenas prácticas docentes en lo que se refiere a la construcción de equipos docentes.

6. Señalar algunas conclusiones a partir de los casos estudiados y sus posibles derivaciones para la innovación didáctica en la universidad y para la formación del profesorado universitario.

7. Hacer propuestas para la mejora de la calidad de la enseñanza y para la formación del profesorado a partir de los resultados de la investigación.

Metodología empleada. La Teoría Fundamentada

En nuestra investigación, en consonancia con el proyecto al que se adscribe (el proyecto Visibilidad), se emplea una metodología mixta (de orientación básica y aplicada) basada en tres elementos fundamentales (visión personal- prácticas-relación entre ambas). Se aprovechan, por tanto, los datos obtenidos en el proyecto general aunque este estudio concreto se sustenta fundamentalmente en una nueva recogida de información de características semejantes pero con un carácter más específico.

De este modo, con la investigación básica se pretende identificar, analizar y explicitar el pensamiento pedagógico y las prácticas de docentes universitarios de diversas áreas caracterizados por sus "buenas prácticas" en contextos de trabajo con otros docentes. Esta parte consta de seis componentes:

- *Entrevistas realizadas en el proyecto Visibilidad*. Fundamentales para la identificación de potenciales equipos docentes a incorporar en la Tesis y completar informaciones específicas.

- *Entrevistas* a profesores identificados entre la muestra del proyecto precedente como posibles agentes de "buenas prácticas" en contextos de trabajo con otros docentes.

- *Grupos de discusión o sesiones de trabajo conjunto* con la máxima cantidad posible de integrantes de cada equipo.

- *Documentación complementaria* sobre las experiencias que explican los docentes (artículos, libros, páginas Web…).

- *Feedback* de avances con los participantes.

- *Triangulación de los significados a través de la construcción de mapas conceptuales:* entre evidencias (narrativas y operativas: lo dicho y lo observado) y entre sujetos implicados (profesor o profesora de enlace, integrantes del equipo docente estudiado e investigadora).

La investigación aplicada se centrará en el desarrollo de un dispositivo informático que permita visualizar y relacionar los núcleos sustantivos del enfoque didáctico de los equipos docentes relacionando sus ideas con secuencias específicas de sus prácticas docentes.

Nos hemos decantado claramente por una investigación cualitativa basada en la *metodología de la Teoría Fundamentada.* Un método de investigación de naturaleza exploratoria cuyo propósito es descubrir teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones partiendo directamente de los datos (Bisquerra, 2004; Tójar, 2006). Los análisis se realizan a dos niveles complementarios: análisis intra-equipo (para identificar las ideas y prácticas propias de cada uno de los equipos docentes participantes) y análisis inter-equipos (para establecer los patrones básicos diferenciadores que podamos identificar en el estudio).

Descripción del proceso metodológico

Es necesario matizar que lo que a continuación se describe es un planteamiento general del proceso metodológico usado en la investigación. Aunque en todos los casos incorporados al estudio nos ajustamos a la misma secuencia básica, en ocasiones hemos necesitado introducir algunos cambios que no afectan a la lógica general del trabajo. Esas modificaciones se han hecho necesarias para adaptarnos a las casuísticas particulares de algunos de los casos, por eso, a lo largo del próximo capítulo, haremos referencia a ellas al comienzo de la explicación de los casos a los que afectan.

Optamos por dividir el proceso de recogida de información en dos etapas fundamentales: La de identificación y primera aproximación y la de profundización y consenso grupal. Al mismo tiempo, contamos con dos fases en el proceso de representación y análisis de cada caso: la de primer borrador del mapa y la de mapa final, incorporación de recursos y redacción del caso.

Las dos fases de análisis mencionadas hacen referencia al análisis intra-casos y se complementan con una tercera que se convierte a la vez en el último paso de nuestro proceso metodológico previo a la redacción del informe: la *fase de análisis transversal.*

Las etapas del trabajo de campo y de análisis se van intercalando de forma tal que hemos creado una secuencia en la que cada paso depende directamente del anterior y sería imposible desarrollarlo sin contar con él en un proceso de síntesis con seis grandes momentos: Etapa 1 trabajo de campo – Fase 1 análisis - Etapa 2 trabajo de campo – Fase 2 análisis – Fase 3 análisis – Informe. Es decir:

A. Trabajo intra-casos
    1. *TRABAJO DE CAMPO: Identificación y primera aproximación.*

2. *ANÁLISIS: Primer borrador del mapa conceptual* (acompañado de un proceso de obtención de una estructura general para todos los mapas que nos ha permitido ir comparando los diferentes casos durante el proceso).
3. *TRABAJO DE CAMPO: Profundización y consenso grupal.*
4. *ANÁLISIS: Mapa final, incorporación de recursos y redacción del caso.*

B. Trabajo inter-casos
   5. *ANÁLISIS: Análisis transversal.*
   6. *INFORME: Redacción final del análisis.*

La secuencia seguida responde fielmente a aquellas que caracterizan a las investigaciones basadas en la *metodología de la Teoría Fundamentada* que intercalan la recogida de datos y el análisis para irlos retroalimentando y reajustando (Bisquerra, 2004 ; Tójar, 2006).

A continuación se explica cada uno de los pasos seguidos en este estudio específico y cómo cada uno nos lleva al siguiente de la secuencia. Acompañamos esas explicaciones de unas láminas desplegables que encontrarán al final del documento, en los momentos en los que consideremos oportuna su visualización les daremos la indicación:

Etapa 1 del trabajo de campo: identificación y primera aproximación

Aquellos a los que hemos llamado profesores o sujetos enlace son fundamentales para nuestro estudio. Se trata de docentes que habían participado en el proyecto Visibilidad y nos facilitarían el acceso a su equipo docente o a los profesores con los que trabajan. Son el nexo entre la Tesis Doctoral y el proyecto de investigación del que parte y, solamente a través de ellos, podríamos añadir casos a nuestro estudio y cumplir nuestros propósitos enmarcados en el proyecto matriz.

Pero no todos los participantes en el proyecto Visibilidad eran protagonistas de buenas prácticas basadas en el trabajo docente en equipo y, por tanto, nuestros primeros esfuerzos debían focalizarse en la identificación de posibles profesores enlace, pues aquellos que no contaban con experiencias de trabajo en equipo con otros docentes no podrían serlo. Dentro de este mismo capítulo, cuando hablemos de la muestra del estudio específico que hemos realizado, explicaremos los dos procedimientos utilizados para ello.

Tras la preselección a través de esos dos procedimientos, hacemos una entrevista en profundidad (de entre 60 y 90 minutos de duración) a cada sujeto enlace. En esa entrevista indagamos sobre qué experiencias de trabajo en equipo con otros docentes tiene; cómo ha sido su evolución; cuáles son los principios pedagógicos que las sostienen; qué mecanismos de coordinación emplean los docentes que forman parte de ellas; cómo afecta a sus estudiantes esa coordinación; etc. No será hasta después de esa entrevista cuando se decidirá de forma definitiva si el caso será o no incorporado al estudio.

En los casos inicialmente seleccionados en esta etapa se hace una transcripción de la entrevista en profundidad y se le envía al sujeto enlace para que la revise y verifique.

Es importante señalar que, aunque la idea básica de la Tesis Doctoral consiste en realizar un análisis desde una perspectiva específica de casos incorporados al proyecto Visibilidad, siempre hemos mantenido abierta la posibilidad de incorporar algún caso ajeno a ese proyecto de resultar especialmente interesante para alguno de nuestros objetivos específicos. En casos de este tipo también necesitábamos contar con un profesor enlace y, a partir de ahí, procederíamos en ellos de igual modo que en los demás.

Fase 1 del análisis: primer borrador del mapa conceptual

A partir de la transcripción ya revisada creamos el primer borrador de mapa conceptual sobre el caso que, de nuevo, se hace llegar al entrevistado para que pueda revisarlo y compartirlo con sus compañeros de equipo. Ese primer borrador del mapa ya se ajusta a una estructura general que contempla nuestras dimensiones de análisis y que es igual para los mapas de todos los casos incorporados a la Tesis Doctoral (más adelante, bajo el epígrafe *los instrumentos de recogida de información* explicamos el proceso seguido para llegar a esa estructura). De esta forma, a medida que construimos el primer borrador del mapa conceptual, estamos iniciando ya el proceso de análisis del caso puesto que vamos categorizando y jerarquizando la información recogida. Además, obtenemos una representación más visual de la información aportada por el entrevistado que nos va a resultar de mucha utilidad para continuar el proceso.

Etapa 2 del trabajo de campo: profundización y consenso grupal

En la segunda etapa del trabajo de campo, la de profundización y consenso grupal, nos ponemos en contacto de nuevo con el profesor enlace para organizar un grupo de discusión o sesión de trabajo con la mayor cantidad posible de integrantes de su equipo o participantes en sus iniciativas. Dada la dificultad para poder compaginar las agendas de diferentes docentes universitarios durante una sesión de trabajo prolongada, se ha diseñado la misma de tal forma que los participantes podían entrar y salir de la sala cuando lo necesitasen, retomando fácilmente la conversación a su regreso.

Ese grupo de discusión está guiado por el borrador inicial del mapa conceptual del caso que hemos elaborado en la fase anterior y convertimos así en otro de nuestros instrumentos de recogida de información. En realidad, se trata simplemente de ir revisando ese mapa conceptual después de que hayamos explicado brevemente a los participantes algunas nociones básicas a la hora de construir mapas conceptuales y les hayamos entregado una tabla en la que se establece la correspondencia entre nuestras dimensiones de análisis (o partes de mapa) y las preguntas realizadas en la entrevista inicial. Esta tabla de correspondencias les ayudará a comprender qué tipo de información estamos incorporando en cada parte de ese mapa y así orientar su interpretación.

En el transcurso de esa sesión de trabajo se les van mostrando las diferentes ramas del mapa, y se las vamos leyendo mientras las visualizan. Durante la lectura vamos introduciendo alguna explicación o lanzamos alguna duda que necesitemos que nos aclaren. A su vez, vamos localizando algunas ideas en el mapa con las que no están del todo de acuerdo o en las que se

producen discrepancias de opiniones entre ellos y comienzan a comentarlo en alto. Ésos son momentos muy ricos en la sesión que también es grabada en audio.

A través del mapa están discutiendo y reflexionando sobre lo que es su experiencia y su propio proceso grupal. A partir de cada observación, aclaración o discusión que se produce han de acabar diciéndonos qué es lo que hemos de plasmar en el mapa para que todos lo consideren correcto y sientan su experiencia suficientemente representada en él. A lo largo de la sesión llega un punto en el que ellos mismos nos están hablando en términos de conceptos, enlaces, flechas y niveles para que vayamos plasmando las modificaciones que consideran oportunas. De esta forma estamos convirtiendo el mapa conceptual inicial -que era un mapa individual hecho a partir de una entrevista- en un mapa del equipo, un trabajo más congruente con la Tesis en la que se enmarca. Al mismo tiempo, hemos validado todo el trabajo realizado hasta ese momento.

Como nos hemos encontrado con casos en los que el mapa conceptual varía mucho en aspectos substanciales durante el grupo de discusión, hemos decidido que no se incorporaría a la Tesis Doctoral ningún caso en el que no pudiésemos completar esta etapa. La experiencia que hemos tenido con el que hubiese sido el caso número 16 de este estudio de no haberlo descartado nos ha ayudado a tomar esta decisión:

Se trataba de un grupo con el que tomamos contacto en México e, inicialmente, nos parecía muy interesante. Está integrado por profesores de universidades de diferentes países que coordinan su actividad conjunta –docente e investigadora- a través de un entorno virtual en *Second Life* en el que cada uno de ellos participa con un avatar al que le dan vida con los comandos de su teclado. Además de reunirse en ese entorno, crean aulas y desarrollan actividad docente a través de ellas en titulaciones como odontología.

Para nosotros se trataba de una experiencia muy atrayente. En la entrevista inicial el coordinador del grupo nos presentaba un equipo con una estructura amplia y democrática, un clima relacional excelente, un nivel de implicación elevado por parte de los integrantes del equipo y una interesante diversidad de proyectos. Llegamos a organizar el grupo de discusión que también tenía lugar a través del entorno virtual. La conversación principal transcurría a través de un chat abierto a todos los participantes pero, de forma paralela, la herramienta ofrece la posibilidad de que dos de los participantes mantengan una conversación oculta a los demás a través de los llamados chats privados.

La sesión ha tenido una duración de 90 minutos en los que no hemos sido capaces de hacer que los participantes llegasen a un acuerdo ni tan siquiera sobre cuáles son los integrantes de ese equipo. En el chat general el coordinador del grupo que estábamos tratando de analizar continuaba con una versión como la que nos había dado en la entrevista, hablando de una gran cantidad de integrantes del equipo de muchos países diferentes. Nadie contradecía sus palabras en ese chat abierto, sin embargo, por medio de los chats privados, varios de ellos se ponían en contacto con nosotros para decirnos que los componentes del equipo eran los que estaban presentes en esa reunión virtual (cinco personas) y nadie más.

Ante nuestra insistencia en que necesitábamos que eso lo comentasen en el chat abierto para que sus impresiones formasen parte del grupo de discusión y así llegar a un acuerdo sobre lo que finalmente constaba el mapa conceptual, la reacción era siempre la misma: una negativa a dar otra versión en el chat abierto a todos que no fuese la planteada por el coordinador. Esta

situación se repetía una y otra vez.

El problema principal no era no poder llegar a concretar ese dato, sino que estábamos presenciando una reunión en la que no se percibía ese ambiente cívico y democrático en el que todos se expresan con plena libertad del que se nos había hablado en la primera fase del trabajo de campo. Estábamos ante una dinámica totalmente opuesta que, por otra parte, habíamos podido intuir en reuniones virtuales anteriores a las que se nos había pedido que asistiésemos. En algunas de ellas se nos invitaba a participar en algunos de sus proyectos pero, si no podíamos y lo decíamos abiertamente, no faltaban los chats privados mostrando la admiración por la negativa pública y directa. En un inicio no dimos importancia a estos incidentes y los achacábamos a una simple cuestión cultural pero lo sucedido en el intento de grupo de discusión nos pareció excesivo. No podíamos considerar como propias de un equipo docente esas dinámicas que estábamos apreciando ni nos pareció oportuno destacarla como una experiencia de buenas prácticas.

Fase 2 del análisis: mapa final, incorporación de recursos y redacción del caso

Una vez realizado el grupo de discusión el mapa conceptual necesita un proceso de pulido para reelaborar correctamente algunas ideas que no nos ha dado tiempo a transformar en tríadas de conceptos y enlaces para incorporarlas al mapa durante el grupo de discusión. El mapa necesitará también que algunas partes se organicen de nuevo para evitar cruces de líneas que dificultarían su lectura posterior o eliminar reiteraciones. Buscamos en esta fase una representación clara y atractiva de la experiencia analizada. En la lámina desplegable 1 que encontrarán en una funda al final del libro recogemos tres ejemplos de cómo varía una rama del mapa conceptual de un caso desde que hacemos el primer borrador de ese mapa hasta que lo damos por finalizado.

La herramienta que utilizamos para elaborar los mapas conceptuales –el CmapTools- nos permite agregar recursos de diferente tipo –sonido, imágenes, documentos, enlaces a páginas web, etcétera-. Por eso aprovechamos esta fase para completar el mapa conceptual con estos recursos en los lugares oportunos, de forma tal que nos encontramos en el mapa resultante con la triangulación de las evidencias que hemos podido obtener sobre un caso determinado. Tendremos, además, un recurso interactivo por el que los interesados podrán navegar a su gusto e, incluso, oír a los protagonistas contar su historia.

Ya invertido este tiempo en la corrección y maquetación del mapa se les envía a los participantes en el grupo de discusión y se les pide que nos avisen en caso de encontrar alguna incorrección o error de interpretación por nuestra parte. La falta de respuesta en un tiempo de 3 meses es interpretada por nosotros como una aceptación del mapa enviado y, si durante ese tiempo nos hacen alguna matización, nosotros la incorporamos al mapa conceptual. En la lámina desplegable número 2 (al final del informe) podrán ver el mapa conceptual final completo del caso 1. Por supuesto, en la lámina desplegable no hemos podido incorporar los recursos interactivos pero podrán comprobar cómo funcionan si abren cualquiera de los mapas finales incorporados como anexo en el CD.

Pasados los tres meses desde el último envío consideramos que el mapa es representativo del caso que estamos estudiando y procedemos a redactar la descripción y análisis. Lo hacemos a

través de la lectura del mapa conceptual porque ya contamos en él con un compendio de la información recogida categorizada, organizada y relacionada. En el próximo capítulo encontrarán estos análisis descriptivos por caso y en el CD de anexos podrán ver el mapa conceptual del caso que estén leyendo en cada momento.

Fase 3 del análisis: análisis transversal

Una vez culminado el trabajo con cada uno de los casos por separado falta realizar un análisis transversal final que es el que nos permitirá comparar las diferentes experiencias y lo que los protagonistas de cada una han aprendido de ellas. De esta forma podremos identificar y señalar algunos patrones de comportamiento de los equipos y responder así a los objetivos que, en este sentido, nos hemos planteado en el proyecto de investigación.

Además de su correspondiente análisis descriptivo, cuando llegamos a este punto contamos en cada caso con una ficha resumen en la que se recogen los elementos definitorios básicos de la experiencia, las citas textuales seleccionadas de la entrevista y la sesión de revisión del primer borrador del mapa, las evidencias documentales que hemos podido reunir y un gran mapa conceptual sujeto a una estructura general común en el que lo triangulamos todo.

La propia lógica del proceso seguido nos lleva a pensar que el siguiente paso es aprovechar esos mapas para llegar a construir un único mapa conceptual de la Tesis que se convierta en el compendio de los datos obtenidos y la comparación de los casos.

Para construir este mapa conceptual final de la Tesis hemos realizado un análisis de contenido de todos los demás mapas conceptuales, una lectura transversal de cada rama de los mismos. Sistematizamos el proceso haciendo de forma paralela una tabla de frecuencias en la que íbamos anotando las ideas presentes en cada rama de los diferentes mapas y marcando en qué casos aparecían. Cuando identificábamos algún tipo de patrón entre las ideas las agrupábamos creando categorías más genéricas y completando las dimensiones de análisis que ya habíamos contemplado desde un inicio al crear la estructura general de todos los mapas conceptuales.

En la lámina desplegable número 3 (al final del informe) recogemos la misma rama del mapa conceptual de los 15 casos –la rama de los requisitos del trabajo con otros-, la parte de la tabla de frecuencias que hace referencia a esa rama y la misma rama tal y como queda finalmente en el mapa conceptual final de la Tesis.

Como complemento a la lámina y en un intento de clarificar el proceso en base a la identificación de patrones, recogemos a continuación separadas por guiones las diferentes ideas que han surgido en los casos con respecto a los requisitos del trabajo con otros. Podríamos decir que se trata de los *códigos sustanciales –categorías conceptuales iniciales en los datos* (Bisquerra, 2004: 322)- que obtenemos en nuestro estudio en lo que se refiere al aspecto específico de los requisitos del trabajo con otros:

> Voluntad de trabajar en equipo - Capacidad de escucha y discusión - Vocación docente – Disponibilidad - Sintonía ideológica - Existencia de un proyecto compartido claro para todos - Complementariedad de aportes - Buen clima relacional - Satisfacción intrínseca - Respeto hacia los compañeros - Inquietud intelectual - Implicación real - Sintonía intelectual - Confianza en el proyecto a desarrollar - Cobertura de las necesidades específicas del proyecto - Proceso de maduración grupal - Gusto por el trabajo en armonía – Humildad - Mentalidad receptiva – Generosidad - Entendimiento

personal - Protocolo de comunicación para poder tener recursos compartidos - Ajuste de expectativas a las posibilidades reales - Roles diferenciados - Capacidad de trabajar en equipo - Interés por la docencia - Disposición para aportar ideas nuevas - Entendimiento afectivo - Desarrollo de un lenguaje común - Identificación y optimización de las aptitudes de los integrantes - Presencia de líderes académicos – Flexibilidad -Profesorado que se recicle – Honradez - Entendimiento para resolver problemas en la acción - Tratamiento constructivo de los problemas –Empatía - Madurez personal (para comunicar experiencias y recibir críticas) - Incremento de la valoración social de la actividad docente - Simplificación de los trámites burocráticos - Relaciones entre diferentes equipos docentes - Educación que potencie el debate argumentado y la reflexión crítica - Reconocimiento real/incentivos (en horas de dedicación o valoración en curriculum) - Actividades de ocio compartidas - Sensibilización de los docentes para que trabajen en equipo.

En las siguientes tablas aparecen esas mismas ideas distribuidas en función de los patrones identificados en primer término entre ellas. El encabezado de cada columna indica el patrón o criterio de agrupación que se sigue en la misma y, por tanto, los *códigos teóricos que relacionan las categorías conceptuales iniciales* (Bisquerra, 2004: 322).

ESTILO DE TRABAJO	CARACTERÍSTICAS FACILITADORAS	ACTITUD ANTE EL TRABAJO	COMPROMISO CON EL EQUIPO	COMPATIBILIDAD DE LOS INTEGRANTES
Voluntad de trabajar en equipo	Capacidad de escucha y discusión	Vocación docente	Disponibilidad	Sintonía ideológica
Satisfacción intrínseca	Respeto hacia los compañeros	Inquietud intelectual	Implicación real	Sintonía intelectual
Gusto por el trabajo en armonía	Humildad	Mentalidad receptiva	Generosidad	Entendimiento personal
	Capacidad de trabajar en equipo	Interés por la docencia	Disposición para aportar ideas nuevas	Entendimiento afectivo
	Flexibilidad	Profesorado que se recicle	Honradez	Entendimiento para resolver problemas en la acción
	Empatía			
	Madurez personal (para comunicar experiencias y recibir críticas)			

ELEMENTOS COMPARTIDOS	OPTIMIZACIÓN DE RECURSOS HUMANOS	FUNCIONAMIENTO DEL EQUIPO	RELATIVOS A LA PROFESIÓN DOCENTE EN GENERAL	RELATIVOS AL FUNCIONAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD
Existencia de un proyecto compartido claro para todos	Complementariedad de aportes	Buen clima relacional	Incremento de la valoración social de la actividad docente	Simplificación de los trámites burocráticos
Confianza en el proyecto a desarrollar	Cobertura de las necesidades específicas del proyecto	Proceso de maduración grupal	Educación que potencie el debate argumentado y la reflexión crítica	Reconocimiento real/incentivos (en horas de dedicación o valoración en curriculum)
Protocolo de comunicación para poder tener recursos compartidos	Ajuste de expectativas a las posibilidades reales	Roles diferenciados		Sensibilización de los docentes para que trabajen en equipo
Desarrollo de un lenguaje común	Identificación y optimización de las aptitudes de los integrantes	Presencia de líderes académicos		
		Tratamiento constructivo de los problemas		

RELATIVOS A DINÁMICAS POTENCIADORAS
Relaciones entre diferentes equipos docentes
Actividades de ocio compartidas

Pero en el caso particular de los requisitos del trabajo con otros a los que hacen referencia los diferentes equipos estudiados hemos podido hacer una segunda identificación de patrones con la que hemos podido agrupar los anteriores. De nuevo el encabezado indica en las siguientes tablas el criterio de agrupación y las que podemos llamar *códigos centrales* pues son ejemplos de *la mayor conceptualización de la codificación teórica a la que hemos llegado y alrededor de la cual construiremos la teoría* (Bisquerra, 2004:322).

CARACTERÍSTICAS PERSONALES			
ESTILO DE TRABAJO	CARACTERÍSTICAS FACILITADORAS	ACTITUD ANTE EL TRABAJO	COMPROMISO CON EL EQUIPO
Voluntad de trabajar en equipo	Capacidad de escucha y discusión	Vocación docente	Disponibilidad
Satisfacción intrínseca	Respeto hacia los compañeros	Inquietud intelectual	Implicación real
Gusto por el trabajo en armonía	Humildad	Mentalidad receptiva	Generosidad
	Capacidad de trabajar en equipo	Interés por la docencia	Disposición para aportar ideas nuevas
	Flexibilidad	Profesorado que se recicle	Honradez
	Empatía		
	Madurez personal (para comunicar experiencias y recibir críticas)		

CONDICIONES INTERPERSONALES			
COMPATIBILIDAD DE LOS INTEGRANTES	ELEMENTOS COMPARTIDOS	OPTIMIZACIÓN DE RECURSOS HUMANOS	FUNCIONAMIENTO DEL EQUIPO
Sintonía ideológica	Existencia de un proyecto compartido claro para todos	Complementariedad de aportes	Buen clima relacional
Sintonía intelectual	Confianza en el proyecto a desarrollar	Cobertura de las necesidades específicas del proyecto	Proceso de maduración grupal
Entendimiento personal	Protocolo de comunicación para poder tener recursos compartidos	Ajuste de expectativas a las posibilidades reales	Roles diferenciados
Entendimiento afectivo	Desarrollo de un lenguaje común	Identificación y optimización de las aptitudes de los integrantes	Presencia de líderes académicos
Entendimiento para resolver problemas en la acción		Tratamiento constructivo de los problemas	

REFUERZOS EXTERNOS		
RELATIVOS A LA PROFESIÓN DOCENTE EN GENERAL	RELATIVOS AL FUNCIONAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD	RELATIVOS A DINÁMICAS POTENCIADORAS
Incremento de la valoración social de la actividad docente	Simplificación de los trámites burocráticos	Relaciones entre diferentes equipos docentes
Educación que potencie el debate argumentado y la reflexión crítica	Reconocimiento real/incentivos (en horas de dedicación o valoración en curriculum)	Actividades de ocio compartidas
	Sensibilización de los docentes para que trabajen en equipo	

Si entendemos las ideas que recogemos directamente en cada caso como categorías de primer orden, podríamos decir que, en este ejemplo concreto, hemos agrupado cuarenta y cinco categorías de primer orden en once categorías de segundo orden y, éstas a su vez, en tres categorías de tercer orden –características personales, condiciones interpersonales y refuerzos externos-. Primer, segundo y tercer orden indican, pues, la cantidad de procesos de agrupación que hemos tenido que abordar para llegar a crear cada categoría: ninguno en las de primer orden, uno en las de segundo y dos en las de tercer orden.

Al mismo tiempo que aumentan la cantidad de procesos de agrupación necesarios, se incrementa el nivel de abstracción y generalidad de las categorías creadas. Por eso, en el mapa conceptual final de la Tesis, las categorías de primer orden aparecerán siempre supeditadas a las de segundo y, éstas, a las del tercero. Es decir, los *códigos sustanciales* supeditados a los *códigos teóricos* y, éstos, a los *códigos centrales*. En la rama del mapa final de la Tesis en la lámina 3 pueden apreciar esa organización jerárquica de los códigos.

También en el fragmento de tabla de frecuencias de esa lámina se aprecia que mantenemos el reflejo de la cantidad de casos en los que aparece cada una de las categorías de primer, segundo y tercer orden. Eso lo hemos aprovechado para crear un código visual de lectura del

mapa final de la Tesis. Si se fijan de nuevo en la rama del mapa final de la lámina 3, verán que el borde de algunos de los conceptos y las líneas de unión entre ellos cambian de color. En el código que hemos adoptado asumimos un rango de tres casos. Así, el naranja indica que la idea aparece en uno, dos o tres casos; el amarillo que lo hace en 4, 5 o 6 casos y así sucesivamente con el verde, el azul claro y el rosa.

Informe: Redacción final del análisis

Una vez hecha la tabla de frecuencias y el mapa conceptual final de la Tesis a partir de ella, procedemos a la redacción del análisis transversal de los casos incorporados al estudio apoyándonos en ambos recursos. Este análisis será el que se encontrarán en el capítulo VI que recoge nuestra *Teoría Fundamentada sobre los equipos docentes en el ámbito universitario basada en el conocimiento experto de sus protagonistas*.

Como se refleja en la primera parte de la Tesis, hemos comenzado haciendo un esfuerzo por justificar la pertinencia de este estudio en el contexto universitario actual (capítulos I y II) y por clarificar teóricamente el objeto del mismo (capítulo III). Sin embargo, considerando que la Teoría Fundamentada nos permite construir teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones partiendo directamente de los datos y no de los supuestos a priori –de otras investigaciones o de marcos teóricos existentes- (Glaser y Strauss, 1967; Bisquerra, 2004; Tójar, 2006), no hemos realizado previamente al abordaje del trabajo empírico una revisión bibliográfica exhaustiva de los antecedentes de investigaciones sobre el tema que nos ocupa. La intención fue la de no condicionar en exceso nuestro proceso de toma de decisiones y las interpretaciones correspondientes. De esta forma, el proceso parte de aquellos interrogantes que nosotros mismos nos planteábamos y buscamos las respuestas a través de un proceso inductivo.

Instrumentos de recogida de información utilizados

Nos planteamos un interrogante central: ¿cómo el profesorado que desarrolla buenas prácticas basadas en equipos docentes ha ido construyendo la estructura social de las diversas modalidades de trabajo con otros? Este interrogante central, nos da pie a cuatro cuestiones más específicas: ¿sobre qué tipo de ideas o convicciones pedagógicas han basado su práctica formativa?, ¿cómo se ha articulado operativamente su experiencia?, ¿qué tipo de dificultades o condicionantes han tenido que ir superando?, ¿qué resultados están obteniendo, incluido el nivel de satisfacción de ellos mismos y de sus estudiantes?

Los supuestos fundamentales que subyacen a estas preguntas son cinco:

- Las experiencias de los equipos docentes surgen, se construyen y evolucionan.
- Las prácticas formativas de los equipos docentes están basadas en convicciones o ideas pedagógicas compartidas que, a su vez, también pueden evolucionar.
- Trabajar con otros docentes no tiene porqué resultar sencillo.

- Los equipos docentes se encuentran con dificultades y las superan o, a pesar de ellas, se pueden mantener.

- Los docentes aprenden trabajando con otros sin menoscabo de que lo puedan hacer también en solitario.

Dichos interrogantes y supuestos han marcado, en gran medida, la entrevista que hemos utilizado como instrumento de recogida de información en la primera etapa del trabajo de campo y, en consecuencia, los mapas conceptuales que guiaban la segunda y a partir de los que hemos hecho el análisis cualitativo de los casos estudiados.

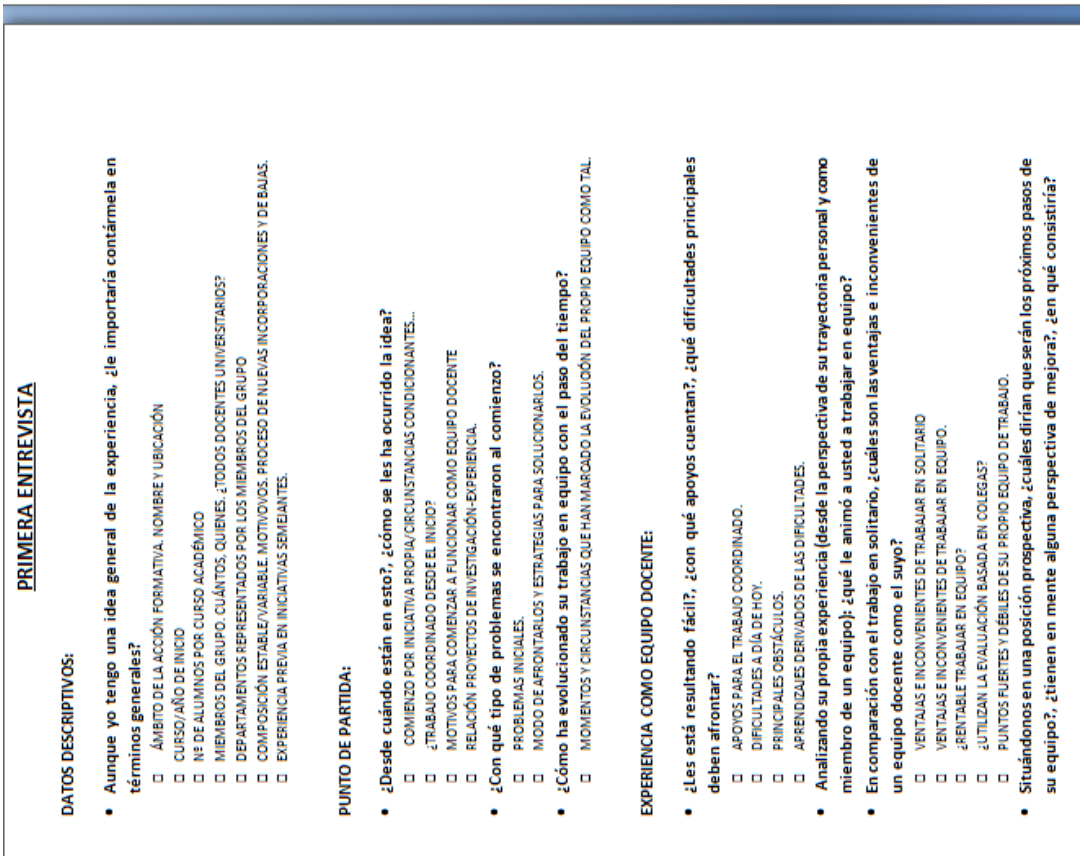
La entrevista al profesor enlace

Se trata de una entrevista en profundidad con preguntas abiertas que se focaliza fundamentalmente hacia los intereses de la investigación. Se estructura en seis bloques de contenido que se corresponden con las dimensiones básicas en las que se sustenta el análisis de cada caso: datos descriptivos, punto de partida de la experiencia, experiencia como equipo docente, mecanismos de coordinación, resultados obtenidos con la experiencia y opiniones y valoraciones generales. El número de preguntas es variable según el bloque de contenido y el tipo de información que el sujeto entrevistado proporcione al responder a cada una de ellas.

De la entrevista se han hecho dos guiones diferentes, uno para el entrevistado -que se le entrega al inicio de la entrevista- y otro para la entrevistadora. En el primero figuran los epígrafes de los grandes bloques de contenido y la formulación general de las preguntas incluidas en cada uno de ellos (lo que aparece en negrita en la figura 6 de la página siguiente). En el segundo (figura 6), además, se incluyen unos puntos de referencia sobre los datos concretos que se esperan obtener de la respuesta general aportada por el entrevistado a las preguntas abiertas. Estos apuntes ayudan a la entrevistadora a regular la entrevista y la llevarán a incorporar nuevas preguntas en caso de no estar obteniendo la información deseada en cada caso. No se le ofrecen a los entrevistados para evitar condicionar sus respuestas en exceso.

Esta modalidad de entrevista permite aprovechar las ventajas de las preguntas abiertas -que nos permiten identificar aquellos aspectos o ideas que prevalecen en el discurso del entrevistado o la aparición de temas emergentes- a la vez que la entrevistadora mantiene un control inmediato en relación a la información que está obteniendo, esto le permite buscar más profundización en la respuesta cuando lo estima necesario.

Aunque para el diseño del guión de la entrevista se ha pensado en una secuencia de la conversación el hilo de la conversación durante la entrevista nos ha llevado a alterar el orden en el que se han ido introduciendo las preguntas.



PRIMERA ENTREVISTA

DATOS DESCRIPTIVOS:

- **Aunque yo tengo una idea general de la experiencia, ¿le importaría contármela en términos generales?**
  - ☐ ÁMBITO DE LA ACCIÓN FORMATIVA. NOMBRE Y UBICACIÓN
  - ☐ CURSO/AÑO DE INICIO
  - ☐ Nº DE ALUMNOS POR CURSO ACADÉMICO
  - ☐ MIEMBROS DEL GRUPO. CUÁNTOS, QUIENES. ¿TODOS DOCENTES UNIVERSITARIOS?
  - ☐ DEPARTAMENTOS REPRESENTADOS POR LOS MIEMBROS DEL GRUPO
  - ☐ COMPOSICIÓN ESTABLE/VARIABLE. MOTIVOVOS. PROCESO DE NUEVAS INCORPORACIONES Y DE BAJAS.
  - ☐ EXPERIENCIA PREVIA EN INICIATIVAS SEMEJANTES.

PUNTO DE PARTIDA:

- **¿Desde cuándo están en esto?, ¿cómo se les ha ocurrido la idea?**
  - ☐ COMIENZO POR INICIATIVA PROPIA/CIRCUNSTANCIAS CONDICIONANTES...
  - ☐ ¿TRABAJO COORDINADO DESDE EL INICIO?
  - ☐ MOTIVOS PARA COMENZAR A FUNCIONAR COMO EQUIPO DOCENTE
  - ☐ RELACIÓN PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN-EXPERIENCIA.
- **¿Con qué tipo de problemas se encontraron al comienzo?**
  - ☐ PROBLEMAS INICIALES.
  - ☐ MODO DE AFRONTARLOS Y ESTRATEGIAS PARA SOLUCIONARLOS.
- **¿Cómo ha evolucionado su trabajo en equipo con el paso del tiempo?**
  - ☐ MOMENTOS Y CIRCUNSTANCIAS QUE HAN MARCADO LA EVOLUCIÓN DEL PROPIO EQUIPO COMO TAL.

EXPERIENCIA COMO EQUIPO DOCENTE:

- **¿Les está resultando fácil?, ¿con qué apoyos cuentan?, ¿qué dificultades principales deben afrontar?**
  - ☐ APOYOS PARA EL TRABAJO COORDINADO.
  - ☐ DIFICULTADES A DÍA DE HOY.
  - ☐ PRINCIPALES OBSTÁCULOS.
  - ☐ APRENDIZAJES DERIVADOS DE LAS DIFICULTADES.
- **Analizando su propia experiencia (desde la perspectiva de su trayectoria personal y como miembro de un equipo): ¿qué le animó a usted a trabajar en equipo?**
- **En comparación con el trabajo en solitario, ¿cuáles son las ventajas e inconvenientes de un equipo docente como el suyo?**
  - ☐ VENTAJAS E INCONVENIENTES DE TRABAJAR EN SOLITARIO
  - ☐ VENTAJAS E INCONVENIENTES DE TRABAJAR EN EQUIPO.
  - ☐ ¿RENTABLE TRABAJAR EN EQUIPO?
  - ☐ ¿UTILIZAN LA EVALUACIÓN BASADA EN COLEGAS?
  - ☐ PUNTOS FUERTES Y DÉBILES DE SU PROPIO EQUIPO DE TRABAJO.
- **Situándonos en una posición prospectiva, ¿cuáles dirían que serán los próximos pasos de su equipo?, ¿tienen en mente alguna perspectiva de mejora?, ¿en qué consistiría?**

MECANISMOS DE COORDINACIÓN:

- **¿Cómo se organizan entre ustedes para llevar a cabo el trabajo?**
  - ☐ ¿SUBGRUPOS?
  - ☐ MOMENTOS DE REUNIÓN.
  - ☐ MOTIVOS DE REUNIÓN (planificación, elaboración de materiales, debates, evaluación alumnado, autoevaluación del propio equipo...)
  - ☐ DESCRIPCIÓN SESIONES DE TRABAJO. DURACIÓN. MOMENTOS DENTRO DE LA SESIÓN, TRABAJO PREVIO...
  - ☐ ¿OTROS MECANISMOS DE COORDINACIÓN?
  - ☐ CUESTIONES OBJETO DE DECISIONES COLEGIADAS.
  - ☐ ACCIONES EN EQUIPO Y ACCIONES INDIVIDUALES. ¿EN EL AULA?
  - ☐ ROLES Y FUNCIONES EN EL EQUIPO. ¿COORDINADOR?
  - ☐ USO DE LAS TIC VINCULADO AL EQUIPO

RESULTADOS:

- **¿Qué resultados de aprendizaje están obteniendo?, ¿mejores o peores que antes?**
  - ☐ ¿CUÁL ES EL APORTE DIFERENTE QUE PRODUCE A LOS ESTUDIANTES EL TRABAJO EN EQUIPO?
- **¿Están satisfechos de lo hecho hasta ahora?**
- **¿Cómo perciben todo esto los estudiantes?, ¿y sus colegas?**
  - ☐ ACTITUDES DE LOS ESTUDIANTES Y COLEGAS HACIA LA EXPERIENCIA
  - ☐ VALORACIÓN DE ESTUDIANTES Y COLEGAS
  - ☐ ¿LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES ES DIFERENTE QUE HACIA LAS EXPERIENCIAS FORMATIVAS QUE CORREN A CARGO DE UN ÚNICO PROFESOR?

OPINIONES Y VALORACIONES GENERALES:

- **Trabajar juntos no debe resultar fácil en un contexto como el universitario, ¿qué les da la fuerza para hacerlo?**
  - ☐ PRINCIPIOS PROPÓSITOS Y CONVICCIONES PEDAGÓGICAS.
  - ☐ ¿CÓMO LOS OPERATIVIZAN?
- **¿Qué hace falta para que un equipo docente funcione bien?**
- **¿Podría trabajar en equipo con cualquier profesor o profesora?**
- **¿Bolonia puede ayudarnos en esto o más bien será un problema añadido?**
- **¿Cree que la universidad en general podría trabajar de este modo?**
- **¿Quiere añadir algún comentario más?**

Figura 6. Guión para la entrevistadora. El guión del entrevistado contiene solamente las preguntas generales (en negrita). Fuente: Elaboración propia.

Para ir probando el funcionamiento de cada decisión metodológica que habíamos tomado, optamos por seleccionar cuatro casos –los casos 1, 2, 3 y 4- con los que hemos ido probando cada etapa. De esta forma, analizábamos cómo funcionaba cada paso del proceso metodológico y verificábamos si se trataba de una decisión apropiada, en caso afirmativo, aplicábamos el procedimiento a los demás casos.

Lo primero que queríamos comprobar era si la entrevista realmente nos servía para recoger la información que nos interesaba y hemos visto que así era. Durante la realización de esas primeras entrevistas se introdujo un cambio con respecto a la primera pregunta del bloque de resultados de la experiencia: inicialmente estaba orientada solamente a los aprendizajes de los estudiantes y se ha desdoblado para preguntar también sobre qué es lo que los profesores aprenden de trabajar con sus colegas.

El primer borrador de cada mapa conceptual como instrumento de recogida de información durante el grupo de discusión. Diseño de una estructura general para facilitar análisis transversales posteriores (Lodeiro, 2012a).

Reflexiones en torno al uso de los mapas conceptuales

Para construir los mapas con los que representamos la experiencia de cada uno de los profesores participantes en el proyecto Visibilidad contábamos con la estructura básica que se debía mantener en todos los casos, pues se había hecho un esfuerzo previo por determinar sus ramas específicas. En realidad se trata de un esfuerzo semejante al de definir las dimensiones y categorías principales de análisis de los casos empleando cualquier otra herramienta de análisis cualitativo.

La estructura general para todos los casos ofrece a los investigadores varias ventajas pues se enfrentan a la representación de las ideas de los entrevistados de forma totalmente focalizada y se facilitan sobremanera los análisis transversales en el transcurso de la investigación. Y, sin embargo, precisamente por la existencia de dicha estructura general, nos encontrábamos con un dilema que nos dificultaba el avance y dilataba el proceso de construcción de esos mapas.

Es evidente que en la representación debíamos intentar ser lo más fieles posible a las ideas de los entrevistados pero, en ocasiones, la propia estructura planteada como base, constreñía la posibilidad de ajustarse a dichas ideas. Cuando se utilizan estructuras de este tipo, no sólo se están focalizando los mapas de la investigación sino que, además, los investigadores están imponiendo una determinada jerarquización conceptual que, en ocasiones, puede no coincidir con la del propio entrevistado.

Esto nos llevó a una importante reflexión en lo concerniente al proyecto de Tesis que, en parte, heredaba la metodología del proyecto matriz. Debíamos decidir si en ella también se utilizarían mapas conceptuales.

Por una parte, la existencia de esas dificultades con la estructura general y la consciencia de que teníamos que hacer un gran esfuerzo para construir cada uno de esos mapas, inclinaba

claramente la imaginaria balanza ventajas-desventajas hacia el "no nos metamos de nuevo en ello". Pero, por la otra, nos estábamos dando cuenta de que, cuando teníamos el primer borrador del mapa de una entrevista, ya habíamos hecho un más que profundo análisis sobre ella, la habíamos desmenuzado en sus mínimas unidades de significado y no sólo habíamos identificado y categorizado la información sino que, además, habíamos hecho un muy importante trabajo mediante el que se explicitaban las diferentes relaciones entre categorías que el propio entrevistado manifestaba.

Ya decididos a trabajar de nuevo con mapas conceptuales teníamos que pensar si lo haríamos exactamente del mismo modo en el que se había hecho en el proyecto Visibilidad.

Una estructura general dinámica

El primer punto a analizar era concerniente a la estructura general de los mapas conceptuales. Antes se hacía alusión a las ventajas que contar con ella ofrece, sobre todo para hacer análisis transversales. De esta forma basta con seleccionar la parte específica que nos interesa del mapa de cada caso, leerla y contrastarla con la misma parte de los otros mapas. Aún así, la limitación de contrapartida es también demasiado poderosa, no podíamos permitir que nuestra estructura general chocase en ocasiones con la jerarquización conceptual de los propios entrevistados. No diseñar esa estructura general en la Tesis era una opción pero supondría prescindir del único elemento que hacía rentable el tiempo invertido en la construcción de cada mapa.

En realidad, ahora la alternativa nos parece muy simple, pero nos ha costado llegar a ella: Necesitábamos darnos cuenta de que el problema no estaba en la existencia o no de una estructura general para todos los mapas, sino en el procedimiento y el momento escogido para su diseño. En el proyecto Visibilidad se diseñó una estructura general estática e inamovible antes de comenzar a hacer mapas conceptuales a partir de las transcripciones de las entrevistas y, sin darnos cuenta, estábamos justamente pasando por alto la propia naturaleza de los mapas conceptuales dado que nunca están acabados y siempre son susceptibles de nuevas modificaciones (Novak y Cañas, 2006).

En consecuencia, podríamos aprovechar las ventajas de tener una estructura general para todos los casos si ésta era tratada como una estructura dinámica en la que se pudiesen ir introduciendo modificaciones a medida que nos fuésemos encontrando con algún problema a la hora de mapear las transcripciones. Es decir, uno de los primeros objetivos instrumentales para facilitar el trabajo en la Tesis debía ser el de llegar a diseñar un borrador aceptable de dicha estructura. Una estructura en la que se equilibrase, en la medida de lo posible, los intereses estructurales de los investigadores y la representatividad de las jerarquías conceptuales y las relaciones entre conceptos que establecen los propios entrevistados.

Diseño de la estructura general en la Tesis Doctoral

Con ese propósito hemos comenzado a trabajar con una estructura totalmente fiel a las dimensiones incluidas en la entrevista realizada (ver figura 7).

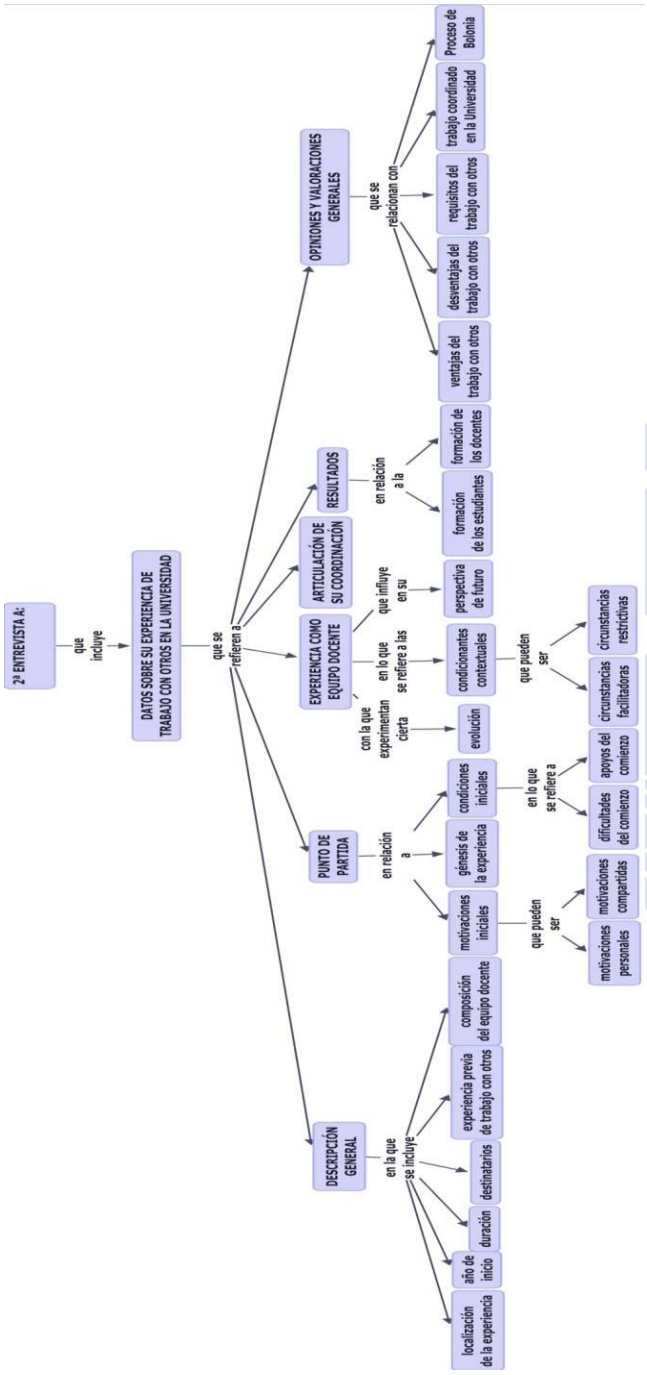


Figura 7. Primer borrador de la estructura general. Basado Solamente en la entrevista. Fuente: Elaboración propia.

Es decir, se trataba de una estructura en la que se han contemplado los intereses estructurales de los investigadores pero no prestaba atención al contenido de las respuestas dadas por las personas entrevistadas. Esto ha sido así porque se necesitaba una base sobre la que comenzar a trabajar pero era muy probable que tuviese que sufrir modificaciones por todo lo que hemos comentado anteriormente.

Cada vez que se localiza un conflicto entre la estructura general y una entrevista específica y, en consecuencia, se introduce un cambio en la estructura, es necesario modificar todos los mapas que se habían elaborado previamente para reajustarlos a la nueva estructura. De esta forma, al final estaremos hablando realmente de una estructura general para todos los casos y, a la vez, vamos comprobando que los cambios introducidos, efectivamente, puedan ser asumidos dentro de la estructura.

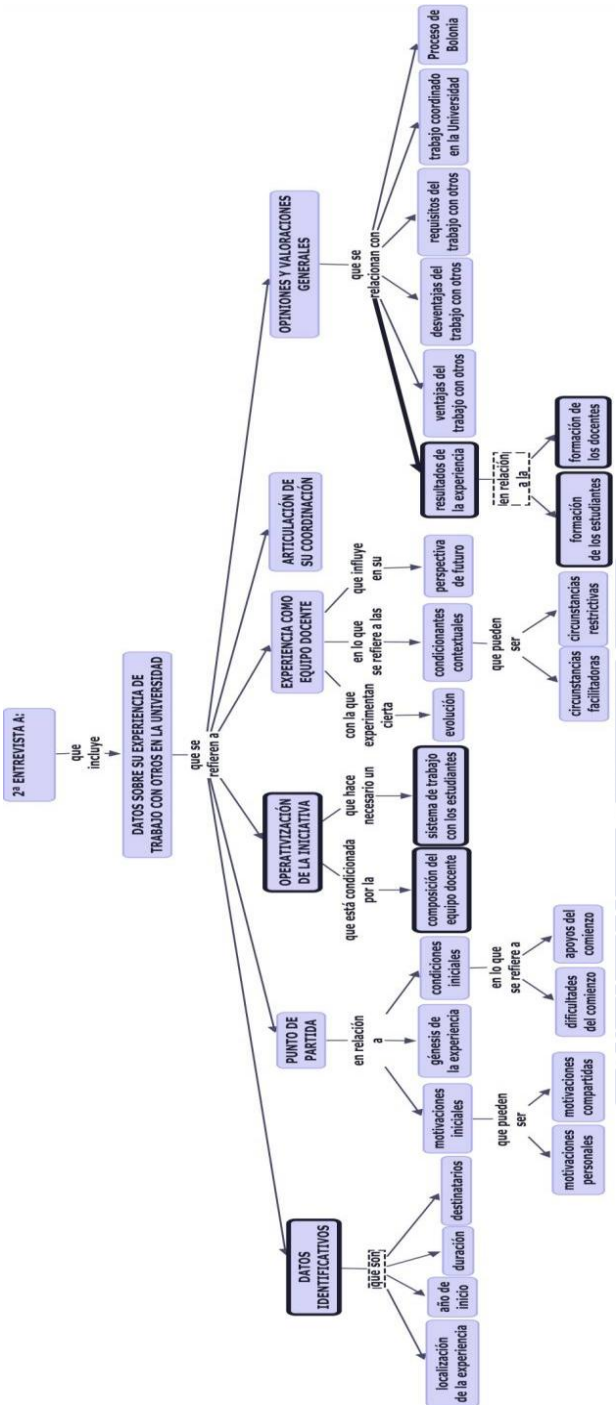


Figura 8. Primeras modificaciones de la estructura general tras trabajar en el mapa de algún caso. Fuente: Elaboración propia.

Al comenzar a construir los mapas de los casos nos percatamos de que los entrevistados establecen relaciones en las que nosotros no habíamos pensado inicialmente (ver figura 8).

Eso nos lleva a reducir el contenido de la primera rama a la vez que se le cambia el concepto originario (*datos identificativos* en lugar de *descripción general*).

Creamos una nueva rama (*operativización de la iniciativa)* que se hace necesaria para representar ideas importantes de los entrevistados, en parte vinculadas a los conceptos eliminados de la primera rama.

Además, percibimos que las respuestas dadas por los entrevistados a la pregunta sobre resultados son, en realidad, valoraciones sobre los resultados. Por este motivo hemos sustituido la rama principal de *resultados* por una rama secundaria dentro del bloque de *opiniones y valoraciones generales*.

Luego apreciamos que nuestro interés estructurador seguía sin permitir establecer algunas de las relaciones entre conceptos que sí establecían las ideas de los entrevistados. Eso nos ha llevado a reconocer que los contenidos ubicados en cada una de las ramas se relacionan también con los recogidos en otras ramas. Esta idea ya estaba implícita, dado que todas las ramas parten del mismo origen (*datos sobre su experiencia de trabajo con otros en la Universidad*). Pero nos ha parecido oportuno hacerla más explícita incluyendo entre las diferentes ramas un enlace que represente dicha interinfluencia (ver figura 9).

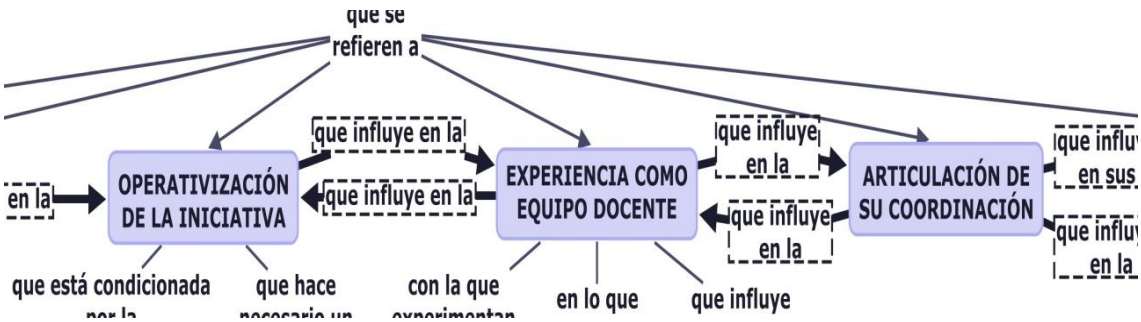


Figura 9. Detalle 1 de cambios introducidos en la estructura general. Fuente: elaboración propia.

Al continuar el trabajo nos hemos dado cuenta de que estábamos incurriendo en un error conceptual cuando en la rama que parte de la *experiencia como equipo docente* incluíamos el concepto de *condicionantes contextuales* porque se hacía referencia a condicionantes de otras naturalezas. Del mismo modo, estábamos incluyendo en la categoría solamente dificultades y apoyos iniciales cuando, en realidad, también se les siguen presentando más a medida que se desarrolla la experiencia. En este momento nos percatamos, además, de que no habíamos incluido en la estructura el elemento de *satisfacción personal* (ver figura 10).

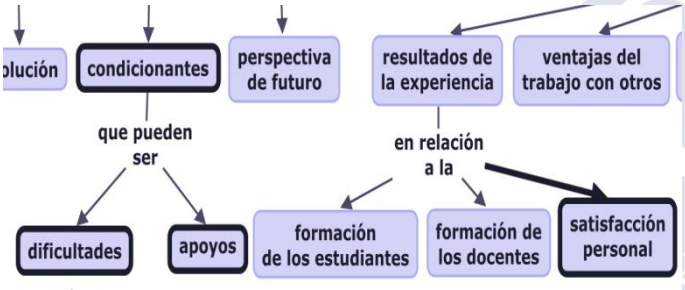


Figura 10. Detalle 2 de cambios introducidos en la estructura general.
Fuente: Elaboración propia

Nos faltaban dos datos identificativos fundamentales que hemos de tomar en consideración al estar estudiando fenómenos vivos que pueden experimentar algún tipo de desarrollo. Por una parte, el *momento en el que se ha realizado la entrevista* (para dar cuenta de la actualidad del estudio) y, por la otra, el *estado de la experiencia* para constatar si se sigue manteniendo en el tiempo o si, por el contrario, ya ha terminado. Estos datos pueden resultar de interés en el caso de que algún usuario quisiera establecer contacto con alguno de los docentes implicados en las diferentes experiencias representadas a través de los investigadores (ver figura 11).

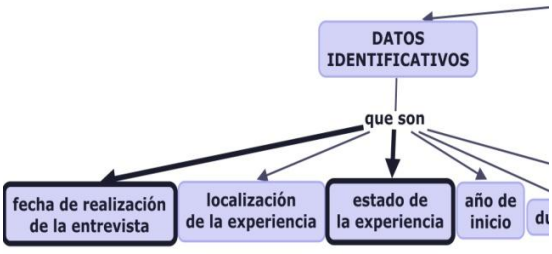


Figura 11. Detalle 3 de cambios introducidos en la estructura general. Fuente: elaboración propia

Los últimos cambios introducidos hasta el momento son de carácter más formal pero suponen una mejor representación del trabajo realizado y de la continuación del mismo. El concepto del que partía toda la estructura era *2ª entrevista a…* y lo hemos sustituido por *CASO Nº…* (ver

figura 12). Eso nos ha llevado a hacer una matización más abajo poniendo *fecha de realización de la última entrevista* en lugar de *fecha de realización de la entrevista.*

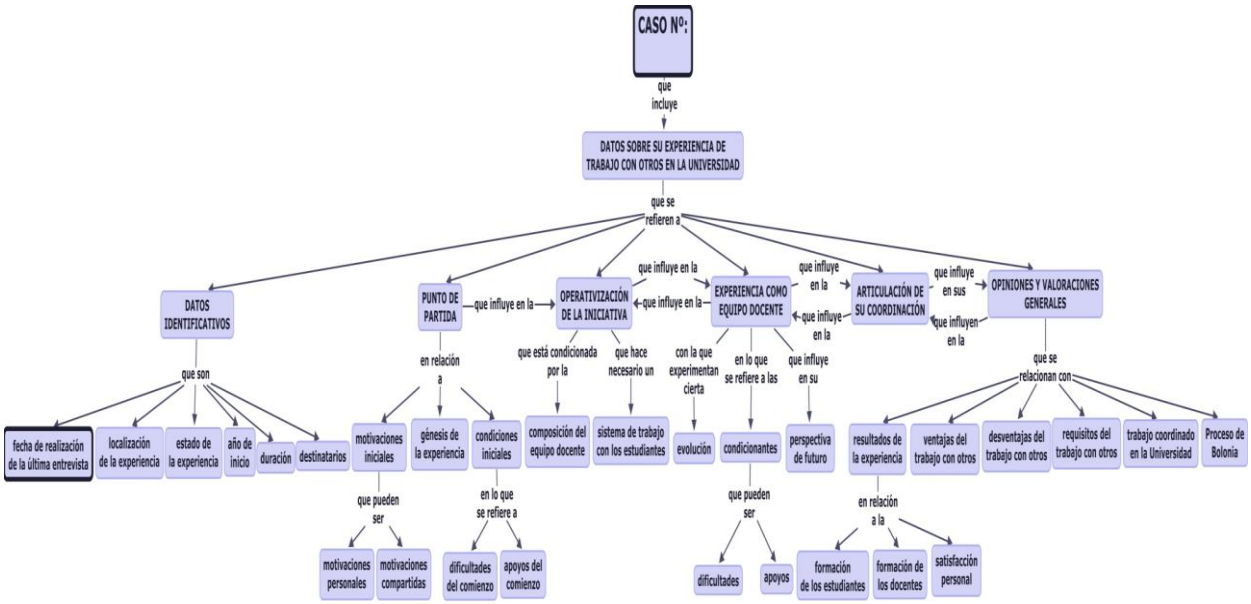


Figura 12. Estructura general tal y como está en estos momentos. Fuente: Elaboración propia.

Cómo utilizar esos mapas conceptuales

Tanto los mapas conceptuales como la aplicación informática que hemos utilizado para construirlos –el CmapTools- son muy versátiles. Al ser conocedores del esfuerzo que para nosotros requeriría construir los mapas conceptuales de los casos, teníamos claro que había que explotar su versatilidad. Como se puede extraer de la explicación del proceso metodológico seguido en el estudio, utilizamos los mapas conceptuales como algo más que un recurso para representar las experiencias que incluimos en el proyecto. En realidad, les damos otros tres usos diferentes:

- Como una herramienta de análisis en dos momentos diferentes.
- Como herramienta de triangulación de evidencias al convertirlo en un mapa colectivo y agregarle diversos recursos.
- Como instrumento de recogida de información en la segunda fase del trabajo de campo al modificarlo según las indicaciones del equipo estudiado en cada momento.

Aunque no se trata de un instrumento de recogida de información propiamente dicho, como indicamos al explicar la segunda etapa del trabajo de campo, hemos diseñado un recurso complementario con el que se trata de facilitar la comprensión de cómo se traslada la entrevista al mapa conceptual. A este recurso complementario lo hemos llamado Tabla de correspondencias (ver figura 13).

RAMA DEL MAPA	PREGUNTAS DE LA ENTREVISTA (con indicaciones para la investigadora)
DATOS IDENTIFICATIVOS	• **Aunque yo tengo una idea general de la experiencia, ¿le importaría contármela en términos generales?** □ ÁMBITO DE LA ACCIÓN FORMATIVA. NOMBRE Y UBICACIÓN □ CURSO/AÑO DE INICIO □ Nº DE ALUMNOS POR CURSO ACADÉMICO □ MIEMBROS DEL GRUPO. CUÁNTOS, QUIENES. ¿TODOS DOCENTES UNIVERSITARIOS? □ DEPARTAMENTOS REPRESENTADOS POR LOS MIEMBROS DEL GRUPO □ COMPOSICIÓN ESTABLE/VARIABLE. MOTIVOVOS. PROCESO DE NUEVAS INCORPORACIONES Y DE BAJAS. □ EXPERIENCIA PREVIA EN INICIATIVAS SEMEJANTES.
PUNTO DE PARTIDA	• **¿Desde cuándo están en esto?, ¿cómo se les ha ocurrido la idea?** □ COMIENZO POR INICIATIVA PROPIA/CIRCUNSTANCIAS CONDICIONANTES… □ ¿TRABAJO COORDINADO DESDE EL INICIO? □ MOTIVOS PARA COMENZAR A FUNCIONAR COMO EQUIPO DOCENTE □ RELACIÓN PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN-EXPERIENCIA. • **¿Con qué tipo de problemas se encontraron al comienzo?** □ PROBLEMAS INICIALES. □ MODO DE AFRONTARLOS Y ESTRATEGIAS PARA SOLUCIONARLOS. • **Analizando su propia experiencia (desde la perspectiva de su trayectoria personal y como miembro de un equipo): ¿qué le animó a usted a trabajar en equipo?** • **Trabajar juntos no debe resultar fácil en un contexto como el universitario, ¿qué les da la fuerza para hacerlo?** □ PRINCIPIOS PROPÓSITOS Y CONVICCIONES PEDAGÓGICAS. □ ¿CÓMO LOS OPERATIVIZAN?
OPERATIVIZACIÓN	• **¿Desde cuándo están en esto?, ¿cómo se les ha ocurrido la idea?** □ COMIENZO POR INICIATIVA PROPIA/CIRCUNSTANCIAS CONDICIONANTES… □ ¿TRABAJO COORDINADO DESDE EL INICIO? □ MOTIVOS PARA COMENZAR A FUNCIONAR COMO EQUIPO DOCENTE □ RELACIÓN PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN-EXPERIENCIA. • **¿Con qué tipo de problemas se encontraron al comienzo?** □ PROBLEMAS INICIALES. □ MODO DE AFRONTARLOS Y ESTRATEGIAS PARA SOLUCIONARLOS. • **Trabajar juntos no debe resultar fácil en un contexto como el universitario, ¿qué les da la fuerza para hacerlo?** □ PRINCIPIOS PROPÓSITOS Y CONVICCIONES PEDAGÓGICAS. □ ¿CÓMO LOS OPERATIVIZAN?
EVOLUCIÓN	• **¿Con qué tipo de problemas se encontraron al comienzo?** □ PROBLEMAS INICIALES. □ MODO DE AFRONTARLOS Y ESTRATEGIAS PARA SOLUCIONARLOS. • **¿Cómo ha evolucionado su trabajo en equipo con el paso del tiempo?** □ MOMENTOS Y CIRCUNSTANCIAS QUE HAN MARCADO LA EVOLUCIÓN DEL PROPIO EQUIPO COMO TAL.
CONDICIONANTES	• **¿Con qué tipo de problemas se encontraron al comienzo?** □ PROBLEMAS INICIALES. □ MODO DE AFRONTARLOS Y ESTRATEGIAS PARA SOLUCIONARLOS. • **¿Les está resultando fácil?, ¿con qué apoyos cuentan?, ¿qué dificultades principales deben afrontar?** □ APOYOS PARA EL TRABAJO COORDINADO. □ DIFICULTADES A DÍA DE HOY. □ PRINCIPALES OBSTÁCULOS. □ APRENDIZAJES DERIVADOS DE LAS DIFICULTADES.
PERSPECTIVA DE FUTURO	• **Situándonos en una posición prospectiva, ¿cuáles dirían que serán los próximos pasos de su equipo?, ¿tienen en mente alguna perspectiva de mejora?, ¿en qué consistiría?**
ARTICULACIÓN COORD.	• **¿Cómo se organizan entre ustedes para llevar a cabo el trabajo?** □ ¿SUBGRUPOS? □ MOMENTOS DE REUNIÓN. □ MOTIVOS DE REUNIÓN (planificación, elaboración de materiales, debates, evaluación alumnado, autoevaluación del propio equipo…) □ DESCRIPCIÓN SESIONES DE TRABAJO. DURACIÓN, MOMENTOS DENTRO DE LA SESIÓN, TRABAJO PREVIO… □ ¿OTROS MECANISMOS DE COORDINACIÓN? □ CUESTIONES OBJETO DE DECISIONES COLEGIADAS. □ ACCIONES EN EQUIPO Y ACCIONES INDIVIDUALES. ¿EN EL AULA? □ ROLES Y FUNCIONES EN EL EQUIPO. ¿COORDINADOR? □ USO DE LAS TIC VINCULADO AL EQUIPO
OPINIONES GENERALES	• **Analizando su propia experiencia (desde la perspectiva de su trayectoria personal y como miembro de un equipo): ¿qué le animó a usted a trabajar en equipo?** • **En comparación con el trabajo en solitario, ¿cuáles son las ventajas e inconvenientes de un equipo docente como el suyo?** □ VENTAJAS E INCONVENIENTES DE TRABAJAR EN SOLITARIO □ VENTAJAS E INCONVENIENTES DE TRABAJAR EN EQUIPO. □ ¿RENTABLE TRABAJAR EN EQUIPO? □ ¿UTILIZAN LA EVALUACIÓN BASADA EN COLEGAS? □ PUNTOS FUERTES Y DÉBILES DE SU PROPIO EQUIPO DE TRABAJO. • **¿Qué hace falta para que un equipo docente funcione bien?** • **¿Podría trabajar en equipo con cualquier profesor o profesora?**
RESULTADOS	• **¿Qué resultados de aprendizaje están obteniendo?, ¿mejores o peores que antes?, ¿y en lo que se refiere a ustedes mismos?** □ ¿CUÁL ES EL APORTE DIFERENTE QUE PRODUCE A LOS ESTUDIANTES EL TRABAJO EN EQUIPO? □ ¿CUÁL ES EL APORTE DE TRABAJAR CON OTROS PARA EL DOCENTE? • **¿Están satisfechos de lo hecho hasta ahora?** • **¿Cómo perciben todo esto los estudiantes?, ¿y sus colegas?** □ ACTITUDES DE LOS ESTUDIANTES Y COLEGAS HACIA LA EXPERIENCIA □ VALORACIÓN DE ESTUDIANTES Y COLEGAS □ ¿LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES ES DIFERENTE QUE HACIA LAS EXPERIENCIAS FORMATIVAS QUE CORREN A CARGO DE UN ÚNICO PROFESOR?
TRABAJO COORD. EN U.	• **¿Bolonia puede ayudarnos en esto o más bien será un problema añadido?** • **¿Cree que la universidad en general podría trabajar de este modo?**

Figura 13. Correspondencia entre las ramas del mapa conceptual y las preguntas de la entrevista al sujeto enlace.
Fuente: Elaboración propia.

Cuando durante las sesiones de revisión los participantes van viendo cómo se va desplegando ese mapa en el que se recoge su propia experiencia, normalmente se sorprenden y nos dicen entusiasmados que hemos trabajado mucho y que no recordaban haber aportado tanta información en la entrevista. Nos hemos encontrado también con casos en los que los propios profesores participantes comienzan a tomar notas durante la sesión puesto que, en cierto modo, el grupo de discusión se convierte en una especie de clase práctica sobre mapas

conceptuales en la que tanto ellos como nosotros estamos obteniendo un beneficio. Por eso no escatimamos en explicaciones que puedan facilitar la comprensión del mapa y su proceso de construcción.

En las primeras ocasiones en las que nos ha pasado esto nos percatamos de que los mapas conceptuales dentro de nuestro proyecto, además de todo lo que podríamos haber valorado antes al respecto, eran también una motivación para nuestra muestra que se incrementaba al convertir en coautores de los mismos a los docentes participantes. Al ver reflejado su propio trabajo de ese modo, sienten que el tiempo invertido en una entrevista o el que están a punto de dedicarle a ese grupo de discusión se verá recompensado, recibirán un reporte que les agradará tener y poder utilizar y eso hace que se impliquen rápidamente en el propio grupo de discusión.

Muestra

La muestra del proyecto Visibilidad

Como hemos indicado en varias ocasiones, la muestra de este estudio parte de la del proyecto Visibilidad, es por eso que la vamos a referir brevemente dado que, en gran medida, la pretensión en la nueva investigación es estudiar cómo trabajan con otros aquellos docentes que han sido seleccionados previamente como protagonistas de "buenas prácticas". De entre los docentes participantes en aquel proyecto se seleccionan aquellos que parecen trabajar con otros docentes y, a través de ellos, accedemos a los equipos docentes de los que forman parte. Por eso, a los docentes que participan en ambos proyectos les llamamos profesores enlace.

La muestra teórica del proyecto matriz era de 136 docentes universitarios caracterizados por sus "buenas prácticas" que representarían el conjunto de carreras actualmente ofertadas en las universidades españolas. Finalmente, y tras los ajustes que criterios de selección de "buenas prácticas" y la operatividad que las fases del proyecto han impuesto, la muestra real utilizada se ha visto reducida a 70 docentes caracterizados por sus "buenas prácticas" y pertenecientes a diferentes especialidades y disciplinas científicas. Con ellos se encuentran representadas las grandes áreas de conocimiento.

Cada una de las universidades participantes en el proyecto ha hecho una interpretación flexible de los criterios de selección de "buenas prácticas" para tratar de adecuarlos a su propio contexto y a las condiciones de viabilidad del mismo. Pero, en principio, se tomaron en consideración alguno -o una combinación- de los siguientes criterios:

- Docentes muy bien evaluados de forma reiterada por los estudiantes.

- Profesores implicados, durante al menos dos años, en procesos de innovación (experiencias de interdisciplinaridad o de trabajo en grupo de profesores, incorporación original de TIC a la enseñanza, métodos didácticos diferentes a la lección magistral, formación vinculada estrechamente a las empresas y centros de servicios, experiencias de formación integral, etc.).

- Profesores que se hayan destacado por sus ideas, sus escritos, sus intervenciones públicas, etc. relacionadas con la necesidad de transformar la enseñanza universitaria.

- Profesores implicados en experiencias de aplicación de los nuevos enfoques derivados de la Declaración de Bolonia y de los diversos decretos que regulan su aplicación en España: incorporación de los créditos europeos, docencia orientada al aprendizaje, trabajo basado en competencias, potenciación de trabajo autónomo de los estudiantes, formación compartida entre varias instituciones, etc.

La muestra de este estudio

Para hacer la selección de la muestra hemos comenzado por leer todas las transcripciones realizadas en ese proyecto original en busca de señales que nos indicasen cuáles de los profesores estudiados podrían estar trabajando en equipo como, por ejemplo, el uso reiterativo del plural para contestar a preguntas sobre su metodología o su modo de evaluar.

Pero éramos conscientes de que este procedimiento nos podría llevar a dejar atrás posibles casos interesantes para el estudio. Por eso optamos por complementarlo poniéndonos en contacto por correo electrónico con todos los participantes en la investigación inicial explicándoles nuestro concepto de equipo docente y nuestras pretensiones de cara al nuevo estudio y preguntándoles directamente si consideraban que tenían alguna experiencia que pudiese encajar en nuestro proyecto. De los 25 casos potenciales localizados a través de estos dos procedimientos finalmente hemos incorporado 14 a la Tesis Doctoral.

Es importante recordar ahora que, como uno de nuestros objetivos está claramente orientado a identificar diferentes modalidades de trabajo con otros entre docentes universitarios, también estábamos abiertos a incorporar al estudio alguna experiencia ajena por completo al proyecto Visibilidad en el caso de que tuviese entidad suficiente como para identificar en ella una modalidad diferente de trabajo en equipo o un ejemplo muy representativo de alguna de las identificadas a través de los demás casos. Desde esta perspectiva hemos explorado 2 nuevos casos en México pero solamente uno de ellos se ha incorporado finalmente al estudio. En suma, hemos preseleccionado para el estudio 27 casos y finalmente incorporamos 15.

En 4 de los 12 casos no incorporados finalmente en la muestra no hemos podido realizar la primera entrevista, bien por no haber obtenido respuesta al solicitarla o porque no ha sido posible concretar la cita con el docente específico. 7 han sido descartados por no ajustarse a nuestra forma de entender los equipos docentes después de realizar esa entrevista y, para descartar el último hemos tenido que llegar hasta la sesión de revisión del primer borrador del mapa conceptual con varios integrantes del equipo. Pero, no haber incluido estas experiencias en el estudio, no hace que dejen de ser interesantes desde otros puntos de vista ya que, por un motivo u otro, habían llamado nuestra atención en un inicio.

En definitiva, los 15 casos incluidos en la Tesis Doctoral son los siguientes:

- CASO 1: Dos profesores del Departamento de Didáctica y Organización Escolar que forman un equipo docente en la asignatura Didáctica General, en la Titulación de

Educación Primaria de la Universidad de Málaga. Experiencia que no sigue en funcionamiento.

- CASO 2: Cinco docentes del Departamento de Ciencias Clínicas Veterinarias que trabajan en equipo en la asignatura Anatomía Patológica. Titulación de Veterinaria de la Universidad de Santiago de Compostela.

- CASO 3: Grupo Transdisciplinar, compuesto por 8 profesores de 6 departamentos diferentes - Salud Pública, Geografía, Pedagogía, Bioquímica, Ecología y Dermatología-. Cada uno aplica el trabajo del equipo en las respectivas titulaciones en las que desempeñan su labor -especialidades de Magisterio, Trabajo Social, Gestión y Administración Pública, Enfermería, Periodismo, Pedagogía, Psicopedagogía, Geografía, Traducción e Interpretación, Ciencias Biológicas, Ciencias Ambientales e Ingeniería Química-. Universidad de Málaga. El grupo se centra en cuestiones medioambientales desde un enfoque transdisciplinar.

- CASO 4: se trata del equipo docente formado por el conjunto de profesores de la titulación de Educación Infantil implicados en el Proyecto Mendeberri y ahora en el Grado de Educación Infantil. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación en la Mondragon Unibertsitatea. Se trata del único caso ubicado en una universidad privada.

- CASO 5: Profesor del Departamento de Organización de Empresas, Economía Financiera y Contabilidad con una red informal de docentes e integrante del Grupo de Innovación IEMA al que pertenecen 10 docentes más de otros departamentos - Lingüística Aplicada, Química, Matemática Aplicada e Ingeniería Mecánica y Materiales-. Universitat Politècnica de València.

- CASO 6: Grupo de Animación. Siete compañeros que cuentan con un técnico y pertenecen al Departamento de Dibujo. Están trabajando en una nueva perspectiva profesional que se sustenta en el mundo de la animación. Facultad de Bellas Artes. Universitat Politècnica de València.

- CASO 7: Dos docentes del Departamento de Ingeniería Hidráulica y Medio Ambiente que comparten la signatura Modelos de Calidad de Aguas Superficiales del Máster de Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos. Universitat Politècnica de València.

- CASO 8: Grupo de Hormigón compuesto por 7 profesores que se coordinan en su actividad docente e investigadora. Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Caminos, Canales y Puertos. Universitat Politècnica de València.

- CASO 9: Una profesora del Departamento de Física Aplicada que se coordina con otros docentes para realizar sesiones compartidas entre dos asignaturas. Grado de Ingeniería de la Edificación. Universitat Politècnica de València.

- CASO 10: Profesor del Departamento de Radiología y Medicina Física que forma equipos diferentes según el tipo de proyecto que emprende en cada momento.

Orientado fundamentalmente al desarrollo de recursos didácticos basados en las TIC para Radiología. Universidad de Málaga.

- CASO 11: Cinco profesores del Departamento de Tecnología Electrónica. Su experiencia afecta a asignaturas de grado, de posgrado, trabajos fin de carrera y una asignatura virtual complementaria que se ha convertido en una asignatura oficial presencial de grado. Desarrollan su trabajo en la Escuela Técnica Superior de Ingeniería de Telecomunicación de la Universidad de Málaga.

- CASO 12: Cuatro docentes del Departamento de Medicina y Cirugía que comparten la asignatura Fisioterapia II. Titulación de Fisioterapia. Facultat de Medicina i Ciències de la Salut de Reus. Universitat Rovira i Virgili.

- CASO 13: Grupo de evaluación continua (proyecto piloto de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior). Con el tiempo llegó a haber más de 30 docentes implicados en la Licenciatura en Economía de la Universidad de Santiago de Compostela. Experiencia que no sigue activa.

- CASO 14: Seis docentes implicados en la asignatura Informática para la Ingeniería. Escuela de Ingeniería Industrial (Sede Ciudad). Universidad de Vigo.

- CASO 15: Único caso en el extranjero y que no hemos accedido a través del proyecto Visibilidad. Unidad Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM-X). Un campus que surge y se desarrolla a través del sistema modular. Titulaciones de Ciencias Sociales y Humanidades, de Ciencias y Artes para el Diseño y de Ciencias Biológicas y de la Salud. México.

El número adjudicado a los casos responde solamente al orden en el que hemos podido acceder a ellos y a ninguna otra cuestión.

Haciendo un recuento podemos ver que contamos con cinco casos de la Universitat Politècnica de València, cuatro de la Universidad de Málaga, dos en la Universidad de Santiago de Compostela y uno en cada una de las universidades restantes -Universidad de Vigo, Mondragon Unibertsitatea, Rovira i Virgili y Autónoma Metropolitana de México-.

Salvo en los casos 1 y 13 estamos hablando de experiencias que continúan en desarrollo. La única que se desarrolla en el extranjero es la número 15 y, en una universidad privada, la 4.

En la tabla 2 se indican cuáles son los casos que se vinculan con cada una de las cinco áreas de conocimiento en función de los departamentos a los que pertenecen los docentes implicados y del ámbito de aplicación de la experiencia:

CASO	ÁREA					TOTAL
	CC. de la Salud	Ciencias	CC. Sociales y Jurídicas	Ingeniería y Arquitectura	Artes y Humanidades	
1						1
2						1
3						5
4						1
5						4
6						1
7						1
8						1
9						2
10						1
11						1
12						1
13						1
14						1
15						5
TOTAL	5	4	6	8	4	

Tabla 2. Distribución de la muestra en áreas de conocimiento en función del departamento de los profesores implicados y las especialidades a las que afecta su trabajo. Fuente: Elaboración propia.

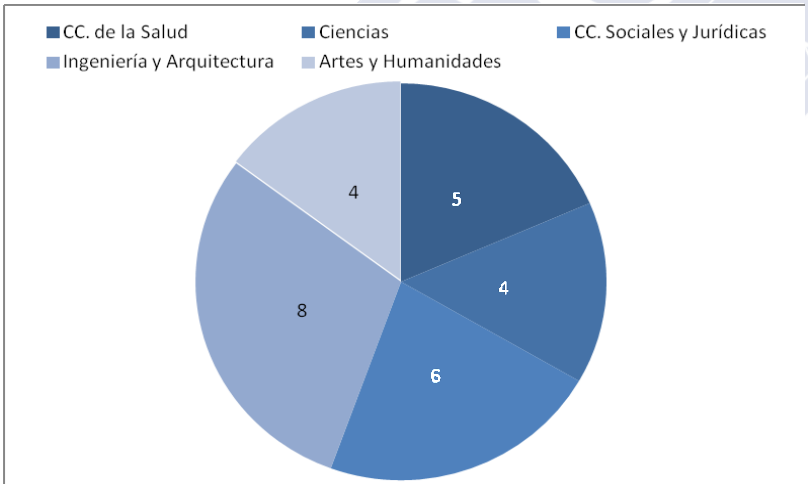


Gráfico 2. Distribución de los casos en función de las áreas a las que afectan. Fuente. Elaboración propia.

En el gráfico 2 se representa la distribución de los casos en función de las áreas a las que afectan. Se percibe en él que dentro de la muestra se encuentra una representación de las 5 grandes áreas de conocimiento. La de Ingeniería y Arquitectura es la que tiene más casos relacionados y eso concuerda con el hecho de que la universidad en la que hemos localizado la tercera parte de los casos que componen la muestra sea precisamente una universidad politécnica. Si suman el total de casos indicados en el gráfico 2, comprobarán que la cifra resultante es superior a 15 –el número total de casos-, eso se debe a que algunas de las experiencias afectan al mismo tiempo a varias de las áreas de conocimiento.

Precisamente, en el gráfico 3 se representa la distribución de los casos en función de la cantidad de áreas con las que están relacionados. En él se aprecia que 11 de los 15 casos que hemos incorporado en el estudio están relacionados únicamente con una de las áreas de conocimiento. Sin embargo, también nos encontramos con dos casos relacionados al mismo tiempo con las cinco grandes áreas de conocimiento, uno que está relacionado con cuatro y otro con tres.

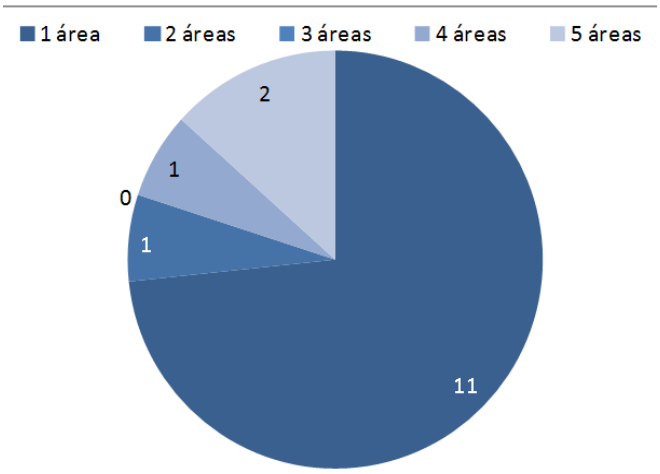


Gráfico 3. Distribución de los casos en función de la cantidad de áreas a las que afectan. Fuente: Elaboración propia

Hasta el momento hemos estado hablando en términos de equipos docentes porque son el objeto de estudio que a nosotros nos interesa fundamentalmente. Sin embargo, esos equipos están formados por personas concretas. En la descripción de cada caso que se hace en el próximo capítulo se indica cuántos de los profesores implicados en cada caso han podido participar activamente en el estudio dándonos su punto de vista y compartiendo con nosotros todo aquello que, con su práctica, han aprendido sobre los equipos docentes y su funcionamiento. En total hemos contado con las aportaciones de 63 docentes, 18 de ellos relacionados con el caso número 15. En los demás casos contamos con la visión de entre dos y cinco profesores.

La sesión de revisión del primer borrador del mapa conceptual de cada caso se ha aprovechado también para pedirle a los participantes que nos firmasen un documento en el que ellos seleccionaban aquellos permisos que querían o no concedernos con respecto al uso del material recogido durante el trabajo de campo y la asociación de sus datos personales con el mismo. Todos ellos nos han dado, entre otros, permiso para incluir sus datos identificativos en un listado de participantes en el estudio. Ese listado lo recogemos a continuación por orden alfabético con la simple intención de reconocer sus importantes aportaciones y su inestimable ayuda para el desarrollo de la investigación.

Jorge Alsina Valdés y Capote (UAM-X)
Sara Álvarez Sarrat (UPV)
M. Ángeles Andreu-Andrés (UPV)
Agustín Antúnez Fernández (UMA)
Juan Jesús Arias García (UAM-X)
Miren Agurtzane Bukuña Munduate (MU)
José Algarra García (Hospital Universitario Virgen de la Victoria, Málaga)
José Luis Bonet Senach (UPV)
Ana M. Bravo Moral (USC)
Miguel Cancio Álvarez (USC)
Everardo Carballo Cruz (UAM-X)

Luz Virginia Carrillo Fonseca (UAM-X)
Trinidad Carrión Robles (UMA)
Santiago Castelo Boo (UVIGO)
Rafael Díaz García (UAM-X)
Luis Daniel Failde García (USC)
Manuel Fernández Carmona (UMA)
Miguel Ángel Fernández Prada (UPV)
Ana M Fernández Ramos (Hospital Universitario Virgen de la Victoria, Málaga)
Martha Isabel Flores Ávalos (UAM-X)
M. Pilar Freire Esparís (USC)
Luís Arturo García Hernández (USC)
Maite García Martín (MU)
M. Susana García Rams (UPV)
Eva González Parada (UMA)
Rodrigo Guzman Preciado (UAM-X)
M. Monserrat Inglés Novel (URV)
José Jaime Ariza (UMA)
Gerardo F. Kloss Fernández del Castillo (UAM-X)
Mónica López Peña (USC)
M. Carmen Lorenzo Hernández (UPV)
Juan Antonio Marín García (UPV)
Miguel Martín Monerris (UPV)
Sergio A. Méndez Cárdenas (UAM-X)
Pedro Miguel Sosa (UPV)
Araceli Mondragón González (UAM-X)
Sonia Monterde Pérez (URV)
Salvador Montull Morer (URV)
Martín Morales Ramírez (UAM-X)
José Francisco Murillo Mas (UMA)
Eugenio L.. Navarro Sanchis (Hospital Carlos Haya, Málaga)
Alberto Padilla Arias (UAM-X)
Javier Paredes Arquiola (UPV)
Demetrio Pérez Aguilera (UAM-X)
Manuel Pérez Cota (UVIGO)
Eduardo Javier Pérez Rodríguez (UMA)
M. Carmen Poveda Coscollá (UPV)
M. Isabel Quiroga Berdeal (USC)
Nora Rojas Serranía (UAM-X)
José Antonio Rosique Cañas (UAM-X)
M. Isabel Salvat Salvat (URV)
Francisco Sendra Portero (UMA)
Miguel Sola Fernández (UMA)
Oscar Ernesto Torales Chaparro (UMA)
Isabel Tort Ausina (UPV)
Cristina Urdiales García (UMA)
Francisco Vázquez Núñez (UVIGO)
Sonia Vázquez Rodríguez (USC)
Miguel Vidal Ortega (UPV)
Gumersindo Villar Casas (USC)
María Isabel Ysunza Breña (UAM-X)

Dada su complejidad, en los casos 4 y 15 hemos completado la información recogida con grupos de discusión a estudiantes. Contamos en el caso número dos con 5 estudiantes y con 15 en el caso número 15. Ellos han preferido permanecer en el anonimato pero también nos han aportado mucha luz en la interpretación de los casos con los que estaban relacionados.

Algunos datos sobre el material recopilado, el proceso y los tiempos de la investigación

La primera etapa del trabajo de campo en España se inicia en abril de 2009 y se completa en mayo de 2010. Esa misma etapa en México se realiza durante una estancia de investigación de septiembre a diciembre de ese mismo año. En ese tiempo se han realizado un total de 36 entrevistas en profundidad (15 de ellas en México y, de esas, 13 del caso número 15, único caso de México finalmente incorporado al estudio) y una charla entre profesores. Además, hemos realizado en esta etapa un grupo de discusión con estudiantes en el caso número 4 y dos en el caso número 15.

De esta forma hemos registrado en la primera etapa del trabajo de campo un total de aproximadamente 55 horas de audio, de las cuales 27 se corresponden con el trabajo de campo en España y las 28 restantes con el trabajo de campo en México. Si a esas horas de audio restamos el tiempo correspondiente a aquellos casos en los que hemos completado esta primera etapa del trabajo de campo pero que no hemos incorporado al estudio final, podríamos decir que en la primera fase de análisis hemos manejado unas 46 horas de registro en audio que ha sido transcrito.

La primera fase del análisis se ha desarrollado de forma paralela a la primera etapa del trabajo de campo pero en una progresión más lenta. Realizar el primer borrador del mapa conceptual de un caso suponía para la investigadora aproximadamente una semana de dedicación completa. Pues, además de cuidar los aspectos formales de los mapas conceptuales, debía ser fiel a las ideas que se le habían aportado en el material registrado e ir comprobando si la estructura general para todos los mapas conceptuales planteaba algún problema y, en caso afirmativo, debía ajustar al cambio incorporado en la misma todos los mapas hechos hasta el momento. Esta fase de análisis se ha comenzado en mayo de 2009, se ha finalizado en agosto de 2011 con los casos de España y en marzo de 2012 con el caso de México.

La segunda etapa del trabajo de campo se comienza en mayo de 2010 y finaliza en junio de 2012. Durante la misma se hicieron 16 grupos de discusión o sesiones de revisión de los primeros borradores de los mapas conceptuales (aunque una de ellas se corresponde con un caso que hemos descartado en esta etapa). Estas sesiones fluctúan entre los 90 y los 240 minutos de duración, aunque la mayoría de ellas han tenido una duración de entre 120 y 150 minutos. En total contamos con unas 32 horas de registro de audio que no han sido transcritas en su totalidad, sino solamente los fragmentos que se han estimado relevantes para incorporar como citas textuales en el informe o en los propios mapas conceptuales.

Si sumamos las 55 horas de registro auditivo de la primera etapa del trabajo de campo y las 32 de la segunda, obtenemos un total de 87 horas de trabajo interactivo directo con personas relacionadas de algún modo con los casos estudiados, fundamentalmente profesores que

forman parte de los equipos docentes. Teniendo en cuenta los casos descartados, hemos contado para el estudio con aproximadamente 78 horas de registro auditivo útil empleado para el análisis. Complementadas, según el caso, con otro tipo de evidencias como artículos escritos sobre las experiencias concretas estudiadas, enlaces a páginas web, observaciones de clases y actividades relacionadas con algún caso o algún material creado por el equipo estudiado.

En agosto de 2011 se comienza la segunda fase del análisis intra-casos que culmina en febrero de 2013. En esta fase se finaliza el mapa conceptual de cada caso que integra las dos etapas del trabajo de campo. Se le da el formato definitivo triangulando las diferentes evidencias obtenidas en cada experiencia para luego proceder a la redacción del análisis del caso.

De las 78 horas de registro auditivo hemos obtenido 532 vídeos de citas textuales en los que hemos combinado el texto de la transcripción y el audio. Cada vídeo se introduce como recurso en las partes de los mapas que se considera oportuno aportando los testimonios que demuestran la veracidad de la información recogida en el mapa y su correcta interpretación. Algunos de estos videos contienen varias citas textuales que han sido agrupadas por contener informaciones relacionadas. Por tanto, a lo largo de este informe escrito, se encontrarán con más de 532 citas textuales de entrevistas y sesiones de revisión de los mapas conceptuales apoyando el discurso.

Para obtener cada uno de estos videos se ha tenido que seguir un proceso de elaboración que suponía transformar el texto de cada cita en una imagen, localizar y seleccionar el fragmento de audio correspondiente y ensamblar ambos elementos. Para lo primero escribimos las citas de cada caso en una presentación de PowerPoint y, utilizando una opción específica para guardarla, obteníamos de cada diapositiva de la presentación una imagen. Para localizar y extraer los fragmentos de audio correspondientes utilizamos un programa gratuito de edición de audio llamado *Power Sound Editor Free.* Una vez obtenidos los dos elementos, utilizamos el *Windows Movie maker* -un programa de edición de vídeo de fácil manejo- para acoplar las imágenes con los audios correspondientes. Por último, para reducir el peso de cada uno de los archivos y facilitar su manejo, los transformamos a un formato MP4 utilizando otro programa gratuito: el *Format Factory.*

Cuando ya contábamos con todos los vídeos de un caso se guardaban en la carpeta del *CmapTools* que se correspondía con el mapa de dicho caso y se finalizaba la edición del mismo agregando los vídeos en las zonas del mapa con las que se correspondían. Por último, se exporta el mapa con todos los archivos como una página web (una opción que ofrece en *CmapTools*) y así culmina el proceso de obtención del mapa conceptual. Un proceso que ha tardado en completarse más de dos años en cada caso.

El mes de marzo de 2013 se dedica a la tercera fase del análisis, el análisis transversal de los casos. Para eso se realiza el mapa final de la Tesis a partir de la comparación de los mapas conceptuales de los diferentes casos y se redactan los dos últimos capítulos de este informe que se completarán durante los meses siguientes con los resultados de otras investigaciones.

En el siguiente gráfico se recoge la temporalización real del estudio realizado y nos sirve mostrar claramente cómo trabajo de campo y fases de análisis se van encadenando y se

solapan en diferentes momentos del proceso permitiendo la interinfluencia entre ellos. La franja azul indica la coincidencia de 4 procesos en el mismo periodo temporal, las verdes la confluencia de tres, las amarillas la simultaneidad de dos procesos y las naranjas la existencia de un único proceso en el momento.

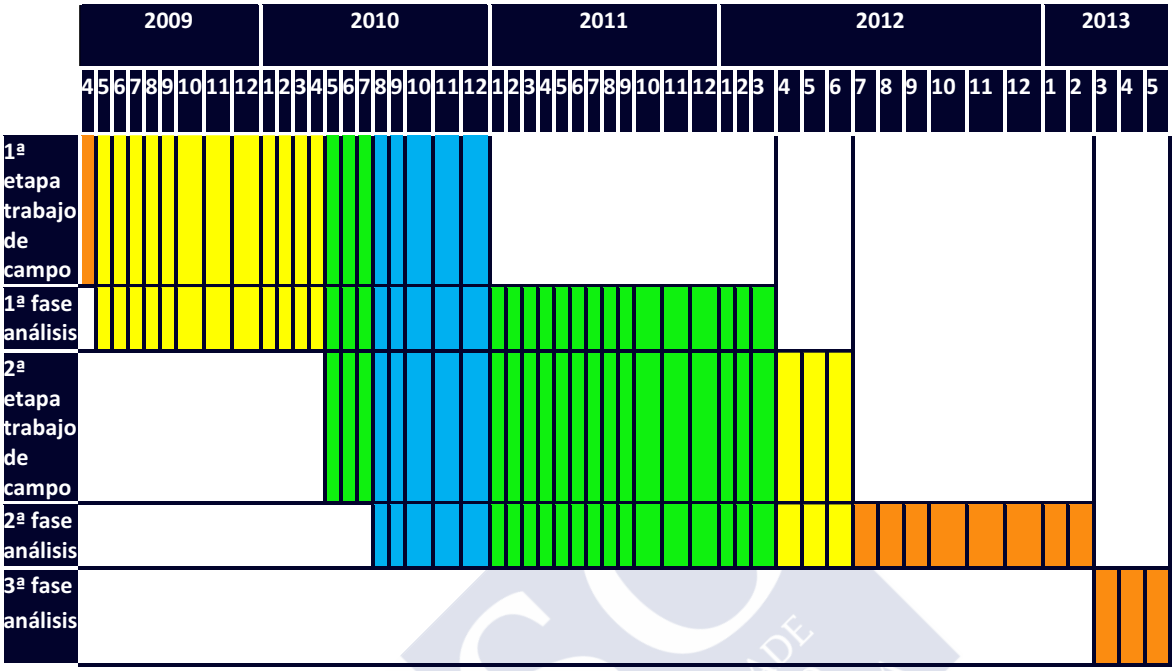


Gráfico 4. Temporalización real del estudio realizado. Fuente: Elaboración propia.

CAPÍTULO V

ANÁLISIS INTRA-CASOS. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS DIFERENTES CASOS INCORPORADOS A LA TESIS DOCTORAL

En el capítulo anterior explicamos los aspectos técnicos del estudio. Cuando hacíamos referencia al proceso metodológico indicábamos que seguimos una secuencia con seis pasos fundamentales. Con los cuatro primeros, en los que se intercalan trabajo de campo y análisis, estamos haciendo el trabajo intra-casos y llegamos al análisis descriptivo de cada uno de ellos.

Este capítulo representa el ocaso del trabajo por casos en este estudio, puesto que en él redactamos los diferentes análisis intra-casos. En todos ellos mantenemos una estructura semejante determinada por los grandes interrogantes que nos movían en la investigación ordenados en una progresión que nos ha parecido lógica:

Tras una breve contextualización sobre el equipo y la forma en que hemos abordado el estudio de caso específico, comenzamos a explicar cómo surge y qué ha llevado a los protagonistas de la experiencia a trabajar con sus colegas. Luego nos centramos en la operativización de la iniciativa para explicar claramente quiénes forman parte de ese equipo y cómo incide en su actividad docente, es decir, en qué consisten las claves comunes que mantienen los integrantes del equipo en relación a su sistema de trabajo con los estudiantes. Posteriormente nos internamos en su propia experiencia como equipo docente, haciendo especial hincapié en cómo han ido evolucionando con el paso del tiempo y qué tipo de dificultades y apoyos se han encontrado en el camino. Después nos centramos en aspectos básicos de su funcionamiento interno, prestando atención a cómo hacen para organizarse, al tipo de distribución de roles y funciones que utilizan y a sus momentos de encuentro. Finalmente, en un último bloque de opiniones y valoraciones generales, nos focalizamos en qué es lo que han aprendido sobre el trabajo en equipo a través de su experiencia.

El texto de cada caso ha sido redactado de forma continua a partir del mapa conceptual que se ha obtenido del mismo y luego hemos insertado aquellas citas textuales de las entrevistas y sesiones de revisión del mapa más representativas en los lugares más acordes con la línea discursiva seguida. En la referencia de cada cita textual no hemos incluido la fecha del registro porque se trata de un dato que aportamos al comienzo de la redacción de cada caso. En términos generales la leyenda que acompaña a cada cita está compuesta por tres partes fundamentales: Primero se indica si es extraído de la entrevista inicial del caso o de la sesión de revisión del primer borrador del mapa conceptual; luego se hace referencia al caso al que pertenece; y, por último, ubicamos el fragmento según la secuencia temporal del audio en horas, minutos y segundos. (Por ejemplo: Entrevista profesor enlace caso 5. 0:20:46.219 – 0:21:27.356).

Para algunos casos hemos tenido que ampliar la recogida de información o modificarla de algún modo por las condiciones específicas. En esos casos el código de citación sufre algunos cambios que no ofrecen mayor dificultad de interpretación en el contexto en el que se ubica cada cita.

En la primera página de cada caso hemos añadido una nota al pie indicando cómo localizar en el CD de anexos el mapa conceptual final del caso. Cuando abran el mapa conceptual de una de las experiencias les aparecerá en pantalla la estructura general del mapa que es igual para todos los casos y, a partir de ahí, podrán ir desplegando y replegando a su antojo las partes del mapa que deseen consultar porque han sido concebidos como recursos interactivos en los que los usuarios pueden navegar libremente.



Figura 14. Ejemplos de conceptos con algún recurso agregado en un mapa.
Fuente: Elaboración propia.

A través de las diferentes ramas que se irán encontrando, podrán acceder a recursos de diferente tipo como enlaces a páginas web, documentos, materiales específicos creados por los integrantes del equipo o vídeos en los que se puede oír a los protagonistas contando su historia a la vez que nosotros la leemos sin perder los matices enriquecedores propios de la prosodia.

Para facilitar la localización de partes del mapa replegadas y de recursos agregados, hemos destacado con otro formato los conceptos de los que parten. En la parte inferior de esos

conceptos verán un símbolo que indica la existencia de algún recurso disponible para su visualización. Ese símbolo será diferente según el tipo de recurso. En la fig. 14 de la página anterior verán un ejemplo de cuando el recurso es una parte del mapa conceptual, otro de cuando se trata de un documento y otro de cuando es un vídeo. En cada par a la izquierda tenemos el concepto tal y como se ve inicialmente y, a la derecha, con la etiqueta que se despliega al hacer clic con el ratón sobre el símbolo, para poder ver el recurso se ha de presionar de nuevo el botón izquierdo del ratón sobre la etiqueta.

Cada mapa funciona como una página web por lo que, si lo desean, también podrán utilizar las flechas de avance y retroceso que aparecen en la esquina superior izquierda de su navegador.

En definitiva, estamos ofreciendo dos modalidades de lectura de cada caso: una lineal y continua sujeta al hilo conductor que nosotros establecemos, si siguen el informe escrito. Y otra más interactiva en la que la curiosidad mueve al usuario cuando revisen el mapa conceptual. Insistimos en que no es necesario decantarse por una u otra, se complementan y nosotros aconsejamos que, si pueden, las lleven de forma paralela porque ambas hacen aportes diferentes.

Sin más, les presentamos a continuación los análisis descriptivos de los diferentes casos con los que hemos trabajado. El orden en el que aparecen responde única y exclusivamente al orden en el que hemos tenido acceso a ellos.

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Caso 1[9]. Asignatura Didáctica General. Titulación de Educación Primaria. Universidad de Málaga. *Modalidad de experiencia aislada o enquistada.*

La primera experiencia a la que hacemos referencia ha formado parte de los Planes Piloto de adaptación al Espacio Europeo de Educación. Sin embargo, surge antes que éstos y su génesis ha sido independiente de los mismos. Se trata de una de las dos experiencias, de las quince que nos ocupan, que no se sigue desarrollando en la actualidad porque uno de los protagonistas ha pasado a ocupar un cargo de gestión y no puede dedicarle a la experiencia el tiempo necesario. Su duración ha sido de cinco cursos académicos.

El equipo docente en este caso está formado por dos profesores de la Facultad de Educación en la Universidad de Málaga. Desarrollaban una actividad docente que no dudamos en calificar como de totalmente colaborativa. En este caso el trabajo se centraba en la asignatura de Didáctica General que impartían conjuntamente en el primer curso de la especialidad de Maestro en Educación Primaria.

Ambos habían sido objeto de estudio en el Proyecto Visibilidad del que parte esta Tesis y hemos tenido la posibilidad de hacerles una nueva entrevista conjunta centrada en su experiencia colaborativa el 28 de abril de 2009. Aunque en un comienzo hemos podido recoger las perspectivas de ambos sobre su experiencia, el 7 de mayo de 2012 hemos invertido un tiempo en hacer con uno de ellos la revisión del borrador del mapa conceptual del caso que hemos podido construir a partir de la entrevista realizada expresamente para este estudio y aquella con la que contábamos en el Proyecto Visibilidad.

Punto de partida

La relación entre ellos va más allá de lo meramente profesional y, por eso, no han necesitado nunca planificar su propia coordinación en una experiencia que ellos "vivían" a todas horas.

> *E: ¿Cómo hacíais entonces para organizaros entre vosotros y hacer el trabajo?*
> *(…)*
> *P2: Es que estábamos permanentemente encima de la experiencia. Llegábamos muy temprano a las 8 de la mañana y ya, mientras tomábamos el café estábamos planeando… Yo veía una evaluación que había hecho un alumno y, si no tenía Miguel a mano, lo estaba llamando por teléfono. Es decir, que no teníamos espacio de tiempo dedicado al trabajo, es que estábamos permanentemente encima de la experiencia y yo creo que jamás hemos planificado…*
> *P1: No, no.*
> *P2: Es decir, que hemos vivido con una intensidad tal estos años, es que continuamente estábamos encima. Además, somos vecinos. Y…*
> *P1: Y nos visitamos mucho. Sí, sí, totalmente en serio.*
> *(…)*

[9] Encontrarán el mapa conceptual del caso en el CD situado en la cara interior de la contraportada. Dentro de la carpeta *2.- ANEXOS TESIS* encontrarán la carpeta *ANEXO 2 – Mapas conceptuales finales* y, dentro de ésta, la carpeta *caso 1.* Al abrir la carpeta *caso 1* verán todos los archivos asociados al mapa de ese caso. Si abren el primero de ellos (que es un archivo HTML cuyo nombre empieza por *0.- CASO 1.)* les aparecerá en pantalla la estructura general del mapa, a partir de ahí pueden ir desplegando las partes y recursos agregados que les interese.

> *P2: Entre nosotros no ha habido una planificación pero era porque permanentemente estábamos juntos y permanentemente estábamos viviendo la experiencia.*
>
> Entrevista profesores del caso 1. 1:00:55.031 – 1:02:54.878

Precisamente, fue durante una distendida conversación de amigos como se decidieron a impartir esta asignatura de forma conjunta. Los motivos no respondían a una mera cuestión técnica o de gestión temporal sino que, en realidad, los movían unos principios pedagógicos compartidos. Los mismos principios que, junto a sus respectivas experiencias previas de trabajo colaborativo como maestros en las escuelas, consideran culpables de su propia evolución docente.

> *P1: … Mira, a nosotros nos ha costado relativamente poco trabajo pensar y poner en marcha eso aquí porque es lo que habíamos hecho 11 años en la escuela antes.*
> *E: ¿Habéis trabajado juntos en la escuela?*
> *P2: No juntos. Pero sí cada uno en nuestra escuela trabajaba en esta línea.*
> *E: ¡Ah!*
> *P2: Hemos tenido Proyectos de Innovación Educativa en nuestros coles.*
> *P1: Nosotros no nos conocíamos pero aquí en la Facultad nos reunió la cerveza y, ya gracias a ella, comenzamos nuestra línea de trabajo. En la universidad no habíamos trabajado en esta línea tan ambiciosa. Hombre, trabajar más con pequeños grupos que con clase magistral, sí, siempre pero no en esta línea de trabajo tan ambiciosa, tanto mogollón, tanta movida.*
> *E: ¿Cómo se os ocurrió la idea?*
> *(…)*
> *P1: Palabra de honor que es así, no… Pues mira, estábamos una tarde de verano en mi casa tomando unas cervezas y creo que hacia la segunda cerveza pues uno de los dos le dijo al otro: "Oye, yo me estoy aburriendo, ¿tú no te aburres dando clase ya?" Y coincidimos en que, efectivamente, nos estábamos aburriendo en nuestras clases y entonces pues, naturalmente, nos tomamos otra cerveza y dijimos que algo había que hacer.*
> *P2: Y con la cuarta ya fue la leche.*
> *P1: Y con la cuarta empezaron a surgir ideas de que podíamos hacer cosas y, a voz de pronto, allí se nos ocurrió la idea de un huerto escolar. De eso me acordaré siempre.*
> *P2: Sí, sí.*
> *P1: Lo primero que se nos ocurrió fue un huerto escolar y, a partir de la idea del huerto escolar todo lo demás fue surgiendo, sin concretar todavía. Pero ya la idea de que aquí podíamos hacer con nuestros alumnos un huerto con la finalidad de que los niños de Primaria vinieran a nuestro huerto, etcétera, esa idea ya le ha dado fuerza a todo lo demás.*
> *P2: Que fue justo el único taller que nunca existió, que no nos dejaron hacer el huerto escolar.*
> *E: ¿No os dejaron?*
> *P2: Pedíamos espacio aquí para hacer un huerto y nunca hubo posibilidad, nunca nos lo permitieron.*
>
> Entrevista profesores del caso 1. 0:19:07.487 – 0:21:52.347

Principios compartidos

Desde el comienzo han tenido la firme intención de trabajar de forma colaborativa y combatir su propio aburrimiento y el de sus alumnos. Así, entre esas convicciones pedagógicas compartidas, destacan dos aspectos fundamentales:

> *P2: ¿Qué nos impulsa a trabajar juntos? (…) Miguel te ha dicho que nos aburríamos pero, vale, aparte de eso: Yo creo que los que venimos de trabajar mucho en la escuela tenemos otra perspectiva de qué significa trabajar con el alumnado y teníamos la impresión de que nosotros nos aburríamos pero los alumnos se aburrían mucho más que nosotros y que eso que estábamos hartos de oír de que al alumnado no le interesa, cada vez al alumnado le interesa menos lo que le planteamos aquí en la universidad era justo lo contrario, es que cada año le planteamos cosas menos interesantes.*
> *Entonces, todas esas cosas que nosotros hemos defendido durante muchos años con pasión, en las reuniones de Departamento y en otros foros, es la hora de demostrarlo, tenemos la oportunidad de*

> *demostrarlo. Uno de los retos era que cuando nosotros llegábamos al grupo de Primaria y nos encontramos al grupo de 160 alumnos les decimos que están todos aprobados. Estáis todos aprobados y, a partir de aquí hablamos.*
>
> Entrevista profesores del caso 1. 0:43:04.185 - 0:44:30.167

El primero es el convencimiento de que existe la necesidad de subvertir el sentido de la docencia universitaria, de tal modo que no sea el estudiante el que tenga que convencer al profesorado de que conoce los contenidos, sino los docentes los que tienen que demostrar a sus alumnos que los contenidos que están abordando son importantes y útiles.

> *P2: Una cosa que decíamos mucho es que queríamos subvertir el sentido de la docencia universitaria con nuestra experiencia. El sentido habitual es que el alumno debe convencer al profesor de que conoce el temario. Y nosotros decíamos que nuestra asignatura tenía justo el sentido contrario: el profesor debe de convencer al alumno de que él es el que conoce el temario y que eso le va a ayudar al alumnado a enfrentarse al problema del maestro que es cómo anticipar una intervención educativa, cómo diseñar y desarrollar una actividad educativa con alumnos de Primaria. Es decir, era subvertir el sentido. Nosotros tenemos que demostrarle que los contenidos son herramientas conceptuales imprescindibles, potentes para enfrentarse al problema de cómo diseñar y diseñar espacios educativos de interés para los alumnos.*
> *E: Claro, que resultan útiles.*
> *P2: Efectivamente.*
> *P1: Claro.*
>
> Entrevista profesores del caso 1. 0:12:42.847 - 0:13:51.348

Este primer aspecto se corresponde con el segundo, su empeño en partir de la práctica para llegar hasta la teoría -aunque sin divorciarse inicialmente de ella- en aras de construir conocimiento profesional caracterizado por el desarrollo de un pensamiento teórico.

Motivaciones iniciales

Es así como surge la primera de las muchas dificultades que conjuntamente afrontan y en la que, todavía, situarían un posible punto de inflexión si la experiencia continuase en funcionamiento. Se trata de la imposibilidad de incorporar a sus alumnos a prácticas reales o próximas a lo real. En aquel momento no tardan en llegar a la conclusión de que lo que no está disponible en el sistema ordinario hay que crearlo. Optaron, entonces, por la iniciativa de crear talleres en los que se simulase una realidad polifacética similar a la que los alumnos se encontrarían como profesionales, a través de esos talleres potenciaban aquellas estrategias, metodologías y recursos que habían utilizado ellos mismos en la escuela y cuyo valioso potencial pedagógico conocían.

Operativización de la iniciativa

Todo ello los ha llevado a diseñar y desarrollar una experiencia de innovación educativa titulada "*Hacia un centro de experimentación didáctica"* con la que, merecidamente, han recibido el *segundo premio internacional* en el *I Certamen CampusRed*. En ella han diseñado diferentes escenarios de aprendizaje en los que se combinaba el uso de herramientas virtuales, la enseñanza presencial en espacios ordinarios y también la presencial en espacios no habituales. Al mismo tiempo, se combinaban actividades en gran grupo –puestas en común

y conferencias-, en pequeño grupo –trabajo en talleres, seminarios de taller y tutorías- y agrupamientos flexibles para los seminarios de cuestiones emergentes o las actividades realizadas fuera de la Facultad.

El centro neurálgico de la iniciativa estaba precisamente en la experimentación didáctica. Diseñar, llevar a la práctica y evaluar un programa para trabajar con niños de Educación Primaria sobre una temática de las incluidas en su programa oficial era la secuencia básica en la que se apoyaban y constituía el importante reto que debía afrontar cada uno de los grupos de trabajo en su taller correspondiente. En él todas las decisiones que iban tomando tendrían que justificarse con argumentaciones didácticas. En dichos talleres el foco se sitúa en aquellas propuestas que, tradicionalmente, han sido injustamente relegadas a la condición de extraescolares –teatro, radio, periódico digital, sombras chinescas…- pero que, debidamente empleadas, pueden constituir una importante y atrayente fuente de aprendizaje.

> *P1: Convencidos de que los profesionales aprenden a partir de la práctica y no a partir de la teoría, nuestros alumnos en lugar de estudiar Didáctica van a practicar Didáctica. Entonces la experiencia se monta en torno a esta idea: es necesario encontrar una experiencia en la que ellos puedan intervenir desde el primer día y, a partir de ahí, construir su conocimiento profesional gracias a las aportaciones teóricas que podamos facilitarles. Como reflexión general, una experiencia práctica a partir de la cual ellos deben construir su pensamiento pedagógico.*
> *(…)*
> *El punto de partida es que al final del curso nuestros alumnos van a recibir la visita de niños de Primaria, niños de en torno a 10 años.*
> *P2: Niños de quinto y sexto de Primaria.*
> *P1: Niños de quinto y sexto de Primaria, eso es. Entonces nosotros a los nuestros les decimos: Cuando a final de curso vengan esos niños de Primaria cada uno de vuestros grupos –porque los hemos dividido en grupos- tiene que tener diseñada una experiencia educativa para realizar con ellos durante un día.*
>
> Entrevista profesores del caso 1. 0:00:56.694 – 0:02:31.489

A lo largo del curso incorporaban un total de 8 conferencias sobre los contenidos básicos de la asignatura. Esas conferencias eran dadas de forma conjunta por ambos profesores o, cuando era posible, por un experto en el tema concreto que se iba a abordar.

Mientras los estudiantes iban desarrollando su trabajo en los talleres los dos profesores pasaban por los diferentes grupos interesándose por sus avances, indagando sobre la integración que los estudiantes iban haciendo de la teoría abordada en las conferencias y tutorizando su trabajo. Había entre 14 y 16 talleres por curso porque cada grupo de trabajo se abocaba a un taller específico. Aquellos que se decidían por un taller en el que los profesores titulares de la asignatura no fuesen expertos, contaban con un asesor externo experto en la técnica con la que estaban experimentando, un asesor que actuaba a demanda de los estudiantes.

> *P1: Dividimos a nuestros alumnos por grupos y cada grupo es un taller y hay talleres… hasta 16. 14 un año ¿verdad?*
> *P2: Sí, entre 14 y 16.*
> *P1: Sí, por ahí. Pues yo que sé, cine fórum, lo que tenéis que hacer desde ahora hasta final de curso es una actividad para realizar con 50 niños de 11 años. Truco, de aquí a final de curso Kiko y yo vamos a estar preguntándoos continuamente qué habéis pensado y os vamos a exigir que tengáis razones pedagógicas para defender eso que habéis pensado.*
> *Bien, para que podáis tener razones pedagógicas, simultáneamente a la actividad de taller –por ejemplo cine fórum-, tenemos otra actividad que son conferencias. Las conferencias tienen la misión de impartir el temario de la asignatura y nosotros reducimos el temario de la asignatura a 8*

> *conferencias. Es decir, situaciones de gran grupo donde están nuestros 160 alumnos sentados escuchando a alguien que habla durante una hora, 8 veces al año. (…) No, no, 160. Eso ocurre 8 veces al año porque hay 8 conferencias en el curso, no hay más. Esas conferencias tienen la función de facilitarles información teórica sobre los grandes temas de la Didáctica que a ellos les ayuden a pensar en la actividad que están diseñando. Es decir, hay una conferencia sobre los contenidos, otra sobre los objetivos, otra sobre la evaluación, otra sobre la metodología, etc.*
> *Y nosotros, cuando trabajamos con los grupos de taller, uno por uno, por separado, pues prácticamente seguimos el mismo protocolo que es: A ver, qué habéis pensado nuevo desde la sesión anterior y, cuando ellos nos lo cuentan, les decimos: A ver, y esto qué relación tiene con la conferencia sobre… que escuchasteis el viernes pasado.*
>
> Entrevista profesores del caso 1. 0:02:38.595 – 0:05:00.120

> *P1: Lo que llamamos asesor de taller tiene una dedicación ocasional al mando de los alumnos. Lo cual no quiere decir que el asesor no se interese pues el asesor… Recuerdo por ejemplo el caso de Miguel Ángel Santos. Miguel Ángel Santos tomaba la iniciativa y les mandaba correos diciéndoles: A ver, hombre, que no me pedís nada, ¿qué pasa? Pero no tenía por qué ser necesariamente así, la idea era que los asesores trabajaban a demanda de los alumnos. Los alumnos decían, oye yo tengo un problema con el montaje de vídeo, no sé técnicamente cómo se monta vídeo y entonces, bueno, pues venía el asesor, se citaban, etcétera.*
>
> Entrevista profesores del caso 1. 0:15:02.732 – 0:15:42.889

Al hacer el seguimiento de los talleres en ocasiones se percataban de que había cuestiones en las que varios de los grupos de trabajo tenían problemas o necesitaban explicaciones. Cuando esto sucedía se organizaba un seminario para todos los estudiantes y se abordaba el tema en el que eran necesarias las explicaciones o aclaraciones. Además de estos seminarios generales se daban también algunos específicos cuando el grupo de uno de los talleres manifestaba necesitarlo para poder trabajar con la técnica que había escogido.

> *P1: Un tercer elemento, seminarios. Los seminarios pueden ser de diferentes tipos y tienen la misión pues de ahondar en un tema concreto, que no es necesariamente ninguno de los de las conferencias, sino que ha surgido durante el trabajo en el taller. Imagínate, Kiko va por un lado hablando con los chavales en los talleres, yo voy por otro hablando con los chavales en los talleres y, cuando acaba el día, nos ponemos de acuerdo y lo hablamos y nos damos cuenta de que, bueno, hay un porcentaje elevado de gente que tiene problemas con un concepto determinado o con una práctica determinada. Eso es motivo para abrir un seminario sobre ese tema, y en principio no estaba previsto.*
> *Luego hay seminarios por taller y es cuando los chavales de un taller deciden que necesitan asesoramiento específico sobre ese taller. Por ejemplo, los de cine fórum que un día dicen bueno, pues necesitamos a alguien que sepa de cine fórum. Buscamos a una persona que se convierte en su tutor de taller y que los asesora o bien en persona, o por correo electrónico, o como sea. Un asesor para cada taller.*
> *Y creo que de seminarios ya he dicho los de los 2 tipos: los de cuestiones emergentes y los seminarios de taller.*
> *P2: En todo caso, la diferencia que hay con lo que Miguel ha planteado hasta ahora es que son emergentes, no están prediseñados y el agrupamiento también es flexible en función de cuál es el grupo interesado en ese ámbito que ha surgido.*
> *E: ¿Y todo taller va a tener un tutor externo o bueno, un tutor que lleva una cuestión específica que les interesa o no todos los talleres…?*
> *P2: A veces nosotros éramos tutores de algunos talleres, no encontrábamos tutores porque estábamos con 15 o 16 grupos. Entonces, para algunos talleres sí teníamos compañeros de secundaria, compañeros de primaria… Manolo, que es un experto en juego de rol sí estuvo asesorando juego de rol, o Noelia que estuvo asesorando durante un tiempo el de…*
> *P1: Agencia de viajes.*
> *P2: el de agencia de viajes.*
> *P1: Sí, pero Miguel Ángel Santos asesoró al de cine fórum, un compañero –que era Paco Espada- asesoró al de…*
> *P2: CD temático.*
> *P1: ¿CD musical?*
> *P2: CD temático.*

> *P1: CD temático-musical, así le llamamos. Y luego, cuando nosotros asesorábamos un taller no era necesariamente porque no había nadie que no pudiera hacerlo sino porque también nosotros sabíamos del tema. Quiero decir, nosotros éramos maestros y en la escuela hemos trabajado muchas de estas cosas, pues para asesor de fotografía no había que buscar a nadie o para el teatro de sombras… Kiko es un experto en teatro de sombras.*
>
> Entrevista profesores del caso 1. 0:05:57.710 – 0:09:00.821

Las tutorías eran el otro gran escenario didáctico que utilizaban. Cuando los estudiantes querían acudir a ellas debían hacerlo con cita previa, de tal forma que los docentes podían previamente tener al día toda la información referida al grupo específico y así ofrecer un adecuado feedback a los estudiantes o grupos que lo solicitaban.

> *A las tutorías nuestros alumnos acudían mediante agenda, con cita previa y en cada momento sabiendo qué taller era el que tenía, con un guión de trabajo, pues dónde se han quedado, qué es lo que tienen que hacer y ahora qué problemas tienen. Luego, la tutoría no es más que docencia fuera de la hora de clase, pero docencia.*
>
> Entrevista profesores del caso 1. 0:10:25.200 – 0:10:45.248

Además de estos cuatro escenarios básicos a veces realizaban actividades ocasionales como puestas en común al final de la sesión; llevar a los estudiantes un fin de semana de acampada antes de comenzar la asignatura, aprovechando para explicarles el programa y establecer lazos estrechos con ellos; jornadas de animación a la lectura en las que unos alumnos recomendaban a sus compañeros alguna lectura explicando el motivo; o tertulias musicopedagógicas que consistían en ir con los estudiantes a un local en el centro creando un ambiente distendido en el que se divertían y, además, incluían debates pedagógicos en los que participaban activamente. Con este tipo de actividades lo que hacían era poner en práctica aquello en lo que ellos mismos creían sobre el buen clima relacional y el aprendizaje.

> *Bueno, alguna actividad ocasional como… grandes puestas en común. En cada sesión nosotros teníamos toda la mañana del viernes, es decir, las seis horas seguidas de clase. Pues digamos que la última media hora juntábamos a los alumnos otra vez en el aula y hacíamos una puesta en común. Brevemente cada grupo decía qué había estado trabajando, cómo iba, etcétera.*
> *Y de forma muy ocasional también alguna jornada de animación a la lectura. Pedíamos a alguien que leyera algún libro y explicase a los demás porqué era interesante leer este libro y animar a leerlo y tal. Y, bueno, así ocasionales alguna más pero…*
> *P2: Las tertulias musicales de…*
> *P1: Las tertulias musicopedagógicas en un bar del centro de la ciudad.*
> *E: ¡Ah sí! Que algo contabais en la entrevista anterior, sí.*
> *P1: Bueno, pues las tertulias musicopedagógicas. Que además dieron mucho juego porque son muy interesantes. Los chavales se convierten en gente mucho más dispuesta a hablar y…*
> *P2: Más desinhibida.*
> *P1: Gente más desinhibida. Los sacas de la Facultad y, bueno, son otra cosa.*
>
> Entrevista profesores del caso 1. 0:11:09.396 – 0:12:34.003

> *P1: (…) Antes de que empezara el segundo cuatrimestre, que es cuando nosotros teníamos clase con ellos, Kiko fue al aula donde estaban los niños de Primaria. Perdón, los alumnos de Magisterio con los que íbamos a trabajar. Y entonces les dijo: Yo y otro vamos a ser vuestros profesores de Didáctica dentro de un mes y hemos pensado que antes de empezar las clases nos vayamos un fin de semana de excursión, a un paraje natural que hay a 100 Km. de aquí y tal. Bueno pues, tales fueron los problemas desde aquí, desde el Decanato que tuvimos que darles un papel en el que cada uno de ellos decía: Yo, fulanito de tal, mayor de edad me voy al campo con mis amigos porque me da la gana.*
> *P2: Y esto no tiene nada que ver con ninguna actividad reglada de la universidad.*
> *P1: Sí, sí, porque no era solo que no nos daban permiso para irnos un fin de semana al campo con nuestros alumnos, sino que prácticamente se nos estaba prohibiendo por si había algún problema. Claro, la solución fue así de sencilla, cada uno de ellos –mayor de edad- se iba al campo porque le daba la gana y ya está.*

E: ¿Y cuál era el sentido de ese encuentro?
P1: Pues jolgorio y cotorreo y...
P2: Las veces que hemos hecho esa actividad ha funcionado mucho mejor la asignatura durante el curso, algunos años no la hemos podido hacer. Pero toda esta experiencia se construye sobre la base de procesos colaborativos, sobre la desinhibición, que cada uno se sienta a gusto para poder decir qué piensa en cada momento, y poder negociar a partir de lo que cada uno piensa. Los años que hicimos actividades de ese tipo…llevarlos tres días al monte y planteábamos actividades de todo tipo, en esas salidas presentábamos el proyecto de la asignatura. Un proyecto se presenta en 5 horas como mucho y luego tenemos pues 72 horas más para hacer otras muchas cosas. Bueno, pues la comunicación que surgía durante esos días facilitaba mucho todo lo que hacíamos después a lo largo de todo el curso. Ese era el sentido y la verdad es que las veces que la desarrollamos tuvo los efectos que esperábamos.
P1: Además es otro aprendizaje de maestro. Y no es broma, los maestros cuando se van de excursión con los niños pues siempre es a final de curso y vuelven diciendo que qué lástima que no hayamos hecho el viaje antes porque ahora es cuando los conocemos y se van.
E: Claro.
P1: Es así de sencillo, tú conoces a tus alumnos y ellos a ti fuera del contexto escolar, fuera de la universidad, antes de empezar las clases y las claves de comunicación a partir de ese momento son totalmente distintas, completamente distintas.

Entrevista profesores del caso 1. 0:30:42.959 – 0:33:43.551

Articulación de su coordinación

Los dos docentes implicados en la experiencia no conciben una forma "burocrática" de planificar la asignatura y se decantaban por preguntarse cuáles podrían ser las actividades interesantes para que los alumnos aprendiesen algo determinado. Sin embargo, el hecho de que son dos profesores -y no solamente uno- los obligaba a hacer una planificación más rígida para tener claro, al menos, en qué momento se iba a utilizar cada tipo de actividad -conferencias, trabajo en taller, seminarios o tutorías-. Pero, aún así, la actividad o actividades específicas que se iban a desarrollar en una sesión no estarían definidas hasta que ellos se reuniesen una semana antes y decidiesen conjuntamente las concreciones de la misma.

Esta forma de planificar poco a poco les permitía ajustarse al ritmo y las necesidades del grupo-clase que ambos conocen porque acuden juntos al aula y, entre los dos, habían creado herramientas y medios para que los alumnos los mantuviesen informados al respecto. Dilucidan así posibles necesidades y carencias importantes que también estaban prestos a cubrir mediante una implacable gestión de los tiempos de aula. El *feedback* comunicativo con los estudiantes era, pues, otro eje fundamental de la asignatura. Éste marca su transcurso y es indudable que la dota de sentido. Es así como hacen merecedoras de su denominación a las Tecnologías de la Información y de la Comunicación empleando la enseñanza virtual como un entorno factible para que se produzca este intercambio.

P2: Es que es complicado. Miguel y yo hemos trabajado… a ver, a nosotros siempre nos ha contado esto la mitad de créditos. Claro, era una asignatura de 8 créditos –con el Plan Piloto a lo mejor eran 12- y nos contaba 6 créditos a cada uno, naturalmente. Pero nosotros dábamos doce, es decir, los dos estábamos en el aula, incluso cuando había las conferencias, las conferencias las dábamos a la limón, ambos a la vez. Y en gran grupo tampoco uno estaba trabajando y el otro estaba fuera porque no le tocaba. Es decir, que nosotros hemos estado todas las horas permanentemente con ellos. Y eso es muy complicado si no hay alguien con el que te entiendas muy bien, es muy complicado encontrar. Incluso estoy pensando en amigos, amigos del Departamento con los que te vas muy a gusto a tomar cervezas y, bueno, pues en los Consejos de Departamento pues se defienden las mismas Tesis y con el que no me imagino dando clase…

Entrevista profesores del caso 1. 0:58:56.629 – 1:00:05.752

Los estudiantes debían llevar un diario de grupo que escribían al final de cada sesión y contaban con un *tablón de evaluación* en la página web. A través de ese recurso podían hacer cualquier comentario valorativo que considerasen oportuno sobre la asignatura y los docentes de la misma. Para no cohibirles en sus comentarios podían hacerlos también de forma anónima a través de una persona que hacía de filtro y mantenía en secreto la identidad de los autores.

Pensando de este modo la materia "otorgan" al alumno y sus intereses la importancia que les es legítima y abren su campo de colaboración a las valiosas aportaciones que, sin duda, hacen los propios interesados. No solamente colaboraban entre ellos y con los alumnos sino que, además, encontraban apoyos puntuales en maestros de Educación Primaria, algunos colegas de la propia facultad y de expertos externos que juegan un papel relevante en el desarrollo de las conferencias y algún que otro seminario.

Pero esta forma de hacer no sería posible si detrás no estuviese una importante predisposición hacia el propio aprendizaje por parte de los docentes. No verían la luz proyectos de esta índole si los responsables de que salgan adelante no estuviesen dispuestos a cuestionar su propio saber y lo suficientemente despiertos como para facilitar los medios que permiten apreciar las señales que, en su contra o a su favor, se le envían, empleando todo ello en base a lo que les dicta su "buen" saber hacer.

Experiencia como equipo docente

Evolución de la experiencia

Cuando se les pregunta sobre la evolución de su experiencia y de su propio equipo docente ponen el énfasis en la reflexión seria y en el espacio de investigación-acción que los medios de comunicación creados –entre los que destacan los recursos virtuales de evaluación para los alumnos- han facilitado. En este sentido identifican tres etapas diferentes en su proceso de la experiencia: Una primera etapa –durante los dos primeros cursos- de ilusión y empuje, en la que los movía el desafío de demostrar a muchos de sus colegas que era posible desarrollar experiencias de esta naturaleza. La segunda –durante el tercer curso- es una etapa de estabilidad que no está marcada por grandes cambios y, la última, se limita a una cuestión de supervivencia.

> *E: ¿Y cómo diríais que habéis evolucionado como equipo?*
> *P2: Yo creo que… no sé si tú estarás de acuerdo (se dirige a Miguel). Yo creo que el segundo año fue mejor que el primero porque plantemos una reflexión seria sobre lo que habíamos hecho el primer año. Supongo que conocerás los mecanismos que teníamos de evaluación del alumno y…*
> *E: Sí.*
> *P2: Bueno pues eso nos sirvió mucho el primer año para ver dónde metíamos mucho la pata y yo creo que corregimos muchas cosas para el segundo año.*
> *E: Bueno, me estás hablando de esta herramienta que teníais en internet, en la…*
> *P2: Sí, teníamos el diario del alumno, el panel del alumno, el defensor del alumno que exponía las críticas más duras que los alumnos no eran capaces de firmar…*
> *Y estuvimos mucho tiempo sentados a revisar esas cuestiones y ver cómo corregirlas. Pero después los problemas no solo no se solucionaban sino que aumentaban y yo creo que era mucho desastre. Y*

nos costaba trabajo terminar con la experiencia. Pero yo creo que a partir del tercer año estuvimos sobreviviendo con lo que habíamos hecho los primeros años.
P1: Sí. Sí, absolutamente de acuerdo, absolutamente de acuerdo. Mucha ilusión y mucho empuje los dos primeros años, un tercer año de estabilidad y el cuarto y el quinto, pues, sobreviviendo.
Entrevista profesores del caso 1. 0:34:24.093 – 0:36:02.052

Condicionantes

Han sido muchos y muy variopintos los tropiezos con los que se han topado –falta de comprensión por parte de colegas, problemas con espacios, con recursos, con los horarios, administrativos…-, sin embargo, haciendo gala de su actitud luchadora, se los han tomado como nutrientes de un motivador desafío. Reconocen en las colaboraciones concretas que hace un momento mencionábamos, en dos subvenciones externas que les han servido para hacerse con los materiales necesarios y en ellos mismos sus únicos apoyos.

E: Y, aparte de que no habéis podido crear el huerto, ¿qué problemas os encontrasteis al comienzo?
P1: Muchos, muchos. Vamos a hacerlo al revés, lo único que se nos facilitó es que se les dio el desayuno a los niños de Primaria cuando vinieron de visita, nada más. Todo lo demás problemas, todo lo demás, mires donde mires.
(…)
Se les pagó el desayuno a los niños de Primaria cuando vinieron a visitarnos. Punto, todo lo demás problemas, mires donde mires. Espacios, problemas. Necesitamos tener aulas simultáneas, imposible, están todas ocupadas. Viernes a las 8 de la mañana, ni un alma en la Facultad, ¡eh! Por supuesto todas las aulas vacías menos la nuestra, pues todas ocupadas.
P2: Hemos trabajado en la cafetería, en las escaleras, en el patio. Espacios, bueno, trabajamos con mucho material, después de tres años de solicitarlo nos montaron unos armarios con llave en el aula pero antes no teníamos dónde dejar el material. Abrías las puertas de nuestros despachos –que son mucho más pequeñitos que esto- y se te venía el material encima, no tenías espacio ni…
P1: Claro, el teatrillo de guiñol se te caía encima, los rollos de papel continuo, bolsas con lápices de colores, tijeras, plastilina. Subvención ninguna, excepto que el proyecto el primer año lo presentamos a la UCUA –la Unidad de Calidad de la universidad Andaluza- y la UCUA nos subvencionó ese proyecto con 3000 euros el primer año. El ICE de la universidad de Málaga lo mismo, no sé si fueron 1000 o 1500. Pero eran subvenciones externas con las que pagamos todo el material que necesitábamos y eso. De dentro de la Facultad y de nuestro Departamento, pues nada. Es más, yo recuerdo… no sé si contarlo porque no estoy seguro…
P2: Cuéntalo.
P1: Es que no estoy seguro de recordarlo como fue y, claro, no quisiera… mentir pero quiero recordar que…
Pedimos un ordenador, un PC -porque nosotros utilizamos MAC- para que lo utilizaran nuestros alumnos en mi despacho y se pusieron todas las pegas habidas y por haber para comprar un PC.
P2: Fue tal que así.
P2: Y pedimos un portátil, que necesitábamos un portátil y después no podíamos… Se compró para el proyecto y después el Departamento interpretó que eso era del Departamento y se prestaría al proyecto cuando se necesitase, y nunca lo teníamos cuando lo necesitábamos.
P1: Efectivamente el Departamento lo compró a instancia nuestra para que lo utilizáramos en el proyecto pero, evidentemente, era un portátil del departamento. Bueno, pues oye, cuando llegaba el momento de utilizarlo los viernes nunca estaba, siempre lo había solicitado alguien y se lo había llevado.
P2: Vamos, problemas con espacios, con recursos… el horario. Aquí nos decían que no había nada más antipedagógico que 6 horas seguidas de clase y, por tanto, por más que nos empeñásemos no nos las daban. Naturalmente un proyecto como este solo puedes desarrollarlo si tienes todo el tiempo y puedes flexibilizar los tiempos para desarrollar todas las actividades en pequeño grupo, en gran grupo, en tutorizaciones... si no, no puedes.
Bueno, pues solo después del tercer año, después de mucho insistir, y porque en ese momento nadie quería venir los viernes por la mañana a dar clase, nos facilitaron el reunirnos las 6 horas y, además, un viernes a las 8 de la mañana. Nosotros teníamos alumnos que venían directamente del botellón, terminaban el botellón el jueves y se venían para acá directamente.

P1: Más problemas, mientras que la tuna era invitada, se le daba un dineral para la bandera y montaban un jolgorio muy folclorista en el hall sin que hubiera ningún problema, el día que nosotros traíamos a los de Primaria había más de una queja, bastantes quejas porque había mucho ruido, había niños corriendo por la Facultad, etcétera.
P2: Luego están los problemas que nos ponía el decanato sobre la invitación del alumnado. Se le decía a los centros y, durante el curso, les explicábamos la experiencia, les decíamos que si querían colaborar nosotros les poníamos el transporte gratuito para que los trajeran. Bueno, igual que un centro lleva a los niños a un parque temático con simplemente el permiso paterno y con los seguros que ya entendíamos que no había más problemas. Bueno, pues todos los problemas vinieron desde aquí, el problema del seguro ¡pero si no hay problema del seguro de ningún tipo! "Esto tiene que ser un convenio con la Delegación, no sé qué" Si vamos a la Delegación y esperamos el convenio…
E: Se os pasa...
P2: …no tenemos alumnos de Primaria este año aquí. Es decir, problemas organizativos de este tipo, problemas administrativos.

Entrevista profesores del caso 1. 0:25:01.877 – 0:30:38.568

P1: Hay otro elemento que ni siquiera lo hemos hablado, se me acaba de ocurrir pero creo que es verdad, a mí me parece que nos crecimos ante la adversidad también, eh. Cuando empezaron a surgir zancadillas y oposición y… pues nosotros dijimos, no, no, hombre, aquí hay que demostrar que lo que estamos diciendo se puede hacer. Para hacer esto no hace falta un ejército de profesores. Una de las objeciones que se ponía era que para hacer eso había que contratar a gente porque era imposible que se hiciera con solo dos personas. Algo que se comprende porque hay que trabajar muchísimo, pero claro, teniendo en cuenta que aquí se entiende que hay que trabajar lo menos posible como en todas partes, pues algo de razón tenían. Pero creo que en algún momento también hubo algo de eso. Vamos a demostrar que la idea puede funcionar y que se puede hacer.
P2: Claro, yo creo que eso tiene que ver, expresado de una forma más general, con cómo enfrentarse a retos. Los dos somos culos de mal asiento –como se dice en Andalucía, no sé si eso hay que traducirlo o se entiende-.
E: No, no, lo voy entendiendo.
P2: Eso de enfrentarnos a retos de ese tipo y de otros. Lo que contábamos hace unos minutos sobre estas cuestiones que defendíamos en discusiones más en un ámbito teórico, en el Departamento -esos foros- de que no es que los alumnos vengan cada vez más tontos a la universidad y menos interesados por todo sino que la universidad no ofrece cosas interesantes. El que eso lo trasladáramos a la práctica, eso era otro reto. Y yo creo que ese reto también nos atrapaba. La cuestión de subvertir en ese sentido, es decir, que el alumno no es el que tiene que demostrar al profesor el conocimiento de su asignatura sino el profesor demostrarle la utilidad del conocimiento al alumno. Bueno, pues yo creo que retos de ese tipo nos atraparon también. Nos llevaron a involucrarnos en esta historia.

Entrevista profesores del caso 1. 1:24:19.743 – 1:26:30.487

Resultados de la experiencia

Sin embargo valoran la experiencia como muy positiva para su propia formación e identifican en ella varios indicadores de satisfacción de los alumnos como su alta implicación, su participación masiva y la asistencia regular a pesar de no haber ningún control de asistencia. Por otra parte, aunque consideran que no se puede determinar el nivel de influencia de los docentes en la formación de los estudiantes y tampoco identificar cambios reales en la forma de pensar o actuar de los estudiantes, creen que han hecho un esfuerzo por ofrecerles buenas situaciones de aprendizaje y lo han logrado, en parte, porque siempre han puesto mucho interés en evaluar su propio trabajo como docentes.

P2: Lo que sí estábamos muy preocupados era en valorar en qué medida los espacios que diseñábamos para ellos fuesen espacios de calidad. Es decir, ¿los alumnos mordían el anzuelo cuándo planteábamos debates?, ¿los alumnos se implicaban en esos debates? pues sí. Cuando el debate era imposible mantenerlo en la profundidad y en el tiempo que era necesario abríamos foros en la página y los alumnos seguían conectados a esos debates en la página y había una participación masiva en esos debates, existía en esos momentos. ¿Los alumnos, a pesar de que les decíamos que

no íbamos a controlar la asistencia estaban desde las ocho de la mañana y, por lo tanto estaban implicados en las actividades? Pues creemos que sí, creemos que sí, no, así era.
Indicadores de ese tipo y, además, queríamos ser muy sensibles a todo esto y, por eso, planteábamos recursos de evaluación. De tal manera que, cuando percibíamos que había actividades, que había material, que había lecturas que los alumnos rechazaban pues planteábamos modificaciones: igual las lecturas, igual las dinámicas, igual las estrategias, eso era lo que nos preocupaba. En cuanto que eso sí tenía que ver con el control del profesor pero lo que un alumno sabe o no, vete tú a saber y, si además eso tiene que ver con lo que el profesor hace es ciencia-ficción ya. En ese sentido explico la respuesta borde que he dado al principio de que no lo sabemos ni nos importa.

Entrevista profesores del caso 1. 1:10:26.452 – 1:12:14.390

Opiniones y valoraciones generales

Ventajas y desventajas del trabajo con otros

A la hora de comparar el trabajo con otros con el trabajo en solitario reconocen encontrar varios inconvenientes en el primero como el exceso de trabajo y el desgaste que produce el tener que mantener un mayor nivel de exigencia para ajustar los esfuerzos personales y equilibrarse con el trabajo de los compañeros. Exige también un mayor nivel de coordinación para estar al tanto del trabajo de los demás y no caer en contradicciones serias que puedan ser detectadas y aprovechadas por los estudiantes.

En su caso particular también coinciden en señalar que trabajar juntos ofrece la ventaja de resultarles divertido y reportarles un mayor nivel de satisfacción potenciado, precisamente, por ese mayor nivel de exigencia.

E: Bien, en comparación con el trabajo en solitario, ¿cuáles dirías que son las ventajas de trabajar en equipo?
P1: Eso está claro. Mira, voy a empezar por los inconvenientes. El trabajo en equipo es más exigente, lógicamente. Exige más coordinación, exige saber por dónde anda el otro, exige estar al tanto para no caer en contradicciones serias. Los estudiantes son muy hábiles, claro, nos preguntan lo mismo a los dos para ver si uno de los dos dice justo lo contrario. Y eso alguna vez ha ocurrido. Es más exigente pero, precisamente por lo mismo a mí me parece más satisfactorio. Es decir, a mí el… Kiko es un buen maestro. Entonces el "tener que estar midiéndome continuamente con él" no en un sentido competitivo, sino en un sentido muy íntimo... Es decir, hay que estar a la altura. Si este tío trabaja, si este tío se lo curra y si busca recursos y si cada vez que nos vemos trae ideas, pues yo tengo que estar a la altura. Eso significa que yo tengo que currar, y buscar recursos, y tener ideas y pensar en el tema.

Entrevista profesores del caso 1. 0:46:27.504 – 0:47:39.668

Requisitos del trabajo con otros

Con respecto al trabajo en equipo tienen claro que no se trata de una clave profesional que pueda obedecer a un organizador externo como un director de departamento o un buen programa.

Nos comentan que las que realmente posibilitan el desarrollo de experiencias en equipo son claves personales como la satisfacción intrínseca o la capacidad de discusión de todos los integrantes del grupo. Han de tener cierta sintonía ideológica e intelectual entre ellos además

de un cierto nivel de entendimiento personal, afectivo y de resolución de problemas en la acción.

> *P1: Yo lamento decir un contradios pedagógico, a mí a estas alturas me parece que la colaboración no es ni una clave profesional, ni algo que obedezca un organizador externo (un buen programa, un director). Nada, me da la sensación de que o hay claves personales de afinidad muy íntimas o esto no funciona pero, vamos, así de sencillo. Yo echo la vista atrás y esta experiencia no habría podido hacerla pues yo creo que con prácticamente nadie más que no fuera Kiko. Y no es una cuestión del cariño –que es también cariño- es otra cosa.*
> *E: Será la forma de trabajar y de afrontar las cosas.*
> *P1: Claro, es decir, pensado de otra manera, visto de otra forma: No, lo sé porque, claro, me he leído, como cualquier pedagogo que se precie pues todo lo de Fullan y mucho más. Un buen Director de Departamento pone ese programa encima de la mesa y a cinco personas (cada una de su padre y de su madre) y pretende que colaboremos y tal, y probablemente lo consiga pero en un nivel absolutamente distinto de la colaboración extrema a la que hemos sido capaces de llegar. Y aquí se ha empezado por afinidad personal, indiscutiblemente. Y luego, fíjate hasta qué punto las cosas son así que, como no ha habido afinidad personal, no hemos sido capaces de incorporar al proyecto a otros compañeros; ni siquiera del Departamento; ni siquiera compañeros con los que nos llevamos bien; ni siquiera compañeros que nos han dicho: ¡Ay qué interesante lo que estáis haciendo! Y cuando le hemos dicho: "súmate, participa" No bueno, no porque en este momento… ya veremos el año que viene.*
> *Pues yo me temo que esto no tiene arreglo porque esto no se trata de una dirección férrea que te organice la vida sino que es una cuestión de afinidad.*
>
> Entrevista profesores del caso 1. 0:47:54.045 – 0:49:59.466

> *P2: No es simplemente una sintonía personal. Es decir, yo tengo amigos también en el Departamento, y con quien puedo irme a comer y pasar dos semanas juntos en un país extraño a muchos quilómetros de aquí y muy bien.*
> *(…)*
> *Pero tampoco esa es la clave. Es decir, ¿esa afinidad es necesaria? Sí, pero hay que pensar en más requisitos. ¿Sintonía intelectual? Pues también; ¿sintonía ideológica? Pues también. Y… yo no sé, formas no de interpretar los problemas sino de verte cuando los estás resolviendo en la acción, es que no sé, eso…*
> *P1: Eso me ha sonado muy pedagógico y no lo he entendido.*
> *P2: Que tú puedes hacer análisis de situaciones en un plano intelectual y estar compartiéndolas pero cuando esas soluciones las has pensado en ese plano intelectual y piensas en los recursos, en los tiempos, en las estrategias… después te pones a desarrollarlas y no te entiendes. Y eso tiene que ver… no sé con qué pero es una cuestión…*
>
> Entrevista profesores del caso 1. 1:27:59.346 – 1:30:04.277

El trabajo con otros en la universidad y el Proceso de Bolonia

Indican que el trabajo colaborativo es posible en la universidad puesto que su propia experiencia lo demuestra y parte de su intención era esa. Pero consideran que su trabajo no es generalizable precisamente porque está basado en la innovación y ésta ha de ajustarse a las condiciones y necesidades particulares de cada contexto, teniendo su principal valor justamente en ese proceso de análisis.

Es por todo ello que consideran que el trabajo con otros en la universidad depende casi en su totalidad del pensamiento profesional de los docentes universitarios, de su propio interés por desarrollarlo y no sería posible lograrlo simplemente por convertirlo en una condición impuesta. Ellos insisten mucho en este aspecto, indicándonos que no todo ha de hacerse en equipo o que siempre sea la mejor forma de trabajar, su empleo tendría que dejarse a elección del profesorado y nunca imponerse.

E: Y si dejamos a un lado Bolonia y pensamos en si sería posible que la universidad trabajase de este modo; ¿qué me diríais?
P1: Mira, posible es, posible es porque lo hemos demostrado.
P2: Pero no a todo el mundo le gusta ni hay porqué imponérselo.
P1: A ver, que son dos planos diferentes. Posible es porque hemos demostrado que es posible. Se puede trabajar así, y se puede estar satisfecho trabajando así y los alumnos están satisfechos trabajando así. Ahora, en otro plano: ¿esta experiencia es generalizable? Pues mire usted, no. Por lo mismo que te decía antes, en un problema de formación del profesorado.
Voy a decir una barbaridad –que de esto no tengo datos, mera imaginación-. El 95% del profesorado universitario español no entendería por qué narices hay que trabajar de esta manera, dirían: "¡Qué tontería es esa!" Claro, no puedes tratar de que esta experiencia sea generalizable porque depende también del pensamiento profesional de los profesores de universidad.
P2: Claro, y además porque justo lo de que todo el mundo trabaje así o que sea generalizable se carga el aspecto más positivo de una experiencia de innovación que es: qué está ocurriendo, analicemos la situación, cuáles son las demandas, cuáles son los problemas y qué respuestas que sólo sirven para esta situación en este contexto en función de quiénes somos y de lo que sabemos hacer. Por lo tanto, si para mí es valiosa, es por la formación, mi formación en este proceso. Y mi formación no tiene que ver con la estructura, no, con la respuesta final o con el diseño final de esta experiencia, sino con el proceso.
Entonces, que todo el mundo lo hiciese de la misma forma o de una forma parecida, pues no tendría valor. Es decir, el valor está justo en el proceso, en que la gente sea capaz de encontrar amigos o amigas y plantearse… plantearse sus problemas de salud mental sobreviviendo a la universidad muchos años, en primer lugar. El plantearse qué necesitan mis alumnos y qué puedo darles. Sabiendo lo que sé y teniendo los recursos que sé, soy capaz de enfrentarme a estos problemas ideando, diseñando, proponiendo. Eso es lo valioso, por lo tanto no sería positivo que se generalizase ninguna experiencia de innovación, terminaría con su valor. Lo que hay que generalizar justo es lo que estoy defendiendo, es el proceso.
E: Claro, a eso me refería yo, me refería a si sería posible que en la universidad se trabaje de forma coordinada, lo cual no quiere decir que esa forma coordinada tuviese que ser la misma de la que hemos estado hablando todo este tiempo.
P2: Yo creo que la universidad tiene el reto, la responsabilidad… justo lo que decía Miguel, es decir, una Ley de qué manera puede facilitar las cosas, poniendo los recursos, facilitando las estructuras que animen y potencien experiencias de este tipo, que animen a que el profesor sea realmente autónomo, que esa libertad de cátedra tan…
(…)
P2: Claro, una universidad qué va a hacer, facilitar desde recursos, desde estructuras, desde que el profesorado no pierda más tiempo diciendo lo que hizo sino facilitando que haga. Lo decías tú hace un momento, es que dedicamos un 80% a enfrentarnos a acreditaciones de todo tipo. Continuamente tenemos que ir diciendo lo que hicimos que nos impide hacer. Ni siquiera lo que hicimos, es un vamos a decir como si hubiéramos hecho, que es casi peor. No sé, claro, la universidad lo que tiene es que facilitar esto con recursos, con formas organizativas nuevas, con impulsos… Donde hay una experiencia que parece que está funcionando, no sé, comunica, da la posibilidad de que se vaya diciendo en sitios, que lo narren, que lo cuenten, que lo valoren, que pongan a su servicio situaciones de valoración externa pero no más.

Entrevista profesores del caso 1. 1:37:23.736 – 1:42:36.926

En lo que se refiere al Proceso de Bolonia explican que se trata de una reforma educativa que debería ofrecer pero no ofrece las mejores condiciones sustantivas para que se mejore la educación universitaria. Creen que esas condiciones son la inversión en profesorado, la formación del mismo, la facilitación de los recursos necesarios, la creación de nuevas formas organizativas, la potenciación de la autonomía del profesorado y de experiencias como la suya creando medios de difusión de experiencias y situaciones de valoración externa de las mismas.

También debería facilitar la aparición de cambios de abajo a arriba, es decir, propulsados por los propios docentes. No obstante, con esta reforma se está intentando un cambio de arriba a abajo, de tal modo que nunca se alcanzará un cambio real. Por tanto, el profesorado mantendrá su dinámica, su implicación y sus motivaciones invariables. Por todo ello

consideran que el Proceso de Bolonia no ayudará a que en la universidad en general se trabaje de una forma, al menos, coordinada.

> *E: ¿Creéis que Bolonia nos puede ayudar en esto de trabajar en equipo, de forma más colaborativa? (…)*
> *P2: Pues yo creo como Miguel, que tampoco. Ninguna reforma educativa ha logrado nunca trasformar la realidad, nunca. Eso te lo podrá decir mejor Miguel que es mayor que yo. Pero yo también he vivido muchas reformas educativas, muchas leyes en educación no universitaria y en educación universitaria y el profesor sabe hacer lo que sabe hacer y cambiar la Ley en el estante del profesor no transforma al profesor, ni su dinámica ni su entendimiento, ni su implicación, ni sus motivaciones, ni… Así que no espero que esta Ley vaya a conseguir lo que ninguna otra Ley ha conseguido no sólo en el ámbito educativo sino en el ámbito social. Si hay algún cambio yo creo que siempre vendrá de abajo a arriba y no de arriba abajo. Será por el desarrollo de experiencias innovadoras y la manera en que esas puedan extenderse como manchas de aceite, y puedan comunicarse, y puedan contagiarse. Pero, desde luego, no creo que esta Ley que trata de regular el Espacio Europeo de Educación Superior consiga transformar nada. Hay cosas muy interesantes en esa Ley y otras cosas menos interesantes pero, desde luego, no tengo ninguna perspectiva de que eso transforme nada.*
> *P1: Yo iba a decir lo mismo pero con otras palabras. En el aprendizaje de la gente de lo que se trata es de poner las mejores condiciones posibles, pues con las leyes exactamente lo mismo, una reforma lo que tiene que hacer es lo mismo, poner las mejores condiciones posibles para que mejore el trabajo en las facultades, no puede estar más claro. Si ese hacer todo lo posible para mejorar las condiciones se remite exclusivamente a lo estructural pues bueno, a lo mejor se hacen mejores edificios –que no lo sé- o, qué sé yo, a lo mejor se organizan mejor internamente las universidades porque desaparecen los Departamentos pero, a lo mejor, no se atiende a lo sustantivo. Lo sustantivo es el profesorado y su formación, si al profesorado se precariza, se le retrasa la entrada en la universidad, se le paga con contratos basura, menos tiempo, se le tiene hasta los 35 años haciendo la Tesis pero impartiendo más clases que nadie, etcétera, etcétera, perdona, pero esto no puede mejorar sustancialmente.*
> *Otra cosa es que los resultados globales a lo mejor mejoran porque, como lo que se mide son resultados concretos en el corto plazo, pues a lo mejor las respuestas de los estudiantes a una plantilla son mejores a las que daban los de diez años atrás pero esto no significa que haya mejorado la situación en la universidad, ni muchísimo menos. No, Bolonia, sea lo que sea –que cada vez lo tengo menos claro-, no pone las condiciones sustantivas necesarias para que la educación en la universidad mejore. Al contrario, cada vez menos dinero para educación, cada vez menos dinero para profesorado, cada vez requisitos más burocráticos pero menos profesionales. No, no mejora.*
>
> Entrevista profesores del caso 1. 1:33:10.653 – 1:37:23.736

Lo destacado y lo que hemos aprendido del caso

Los protagonistas del caso se han encontrado con pretensiones fallidas: han intentado abrir la experiencia con la incorporación de otras asignaturas y no lo consiguieron, lo intentaron también tratando de implicar profundamente a profesorado de Educación Primaria en la valoración de los talleres y el diseño de la propia asignatura de Didáctica General y, muy a su pesar, tampoco lo han logrado al nivel que deseaban.

> *Y además es que invitamos a que el resto de las asignaturas de alguna manera, se sumen. Si van a venir alumnos de Primaria podríamos trabajar de una manera interdisciplinar. Nuestros alumnos en cualquiera de nuestros talleres trabajaban fundamentalmente el lenguaje, y el relato, y dramatizaciones y… Bueno, y trabajaban sobre contenidos que tenían que ver con Ciencias Experimentales, las didácticas especiales tenían un terreno servido para trabajar en colaboración. Entonces, planteamos eso.*
> *E: ¿Y cómo ha ido la cosa?*
> *P2: Bueno, en didácticas especiales nos dijeron que, una vez más, la Didáctica General estaba comiendo… le estaba…*

> *P1: Se estaba metiendo en su terreno. Nosotros decíamos: si es muy sencillo, si nosotros llegamos a poner un huerto pero lo utilizamos solamente los viernes por la mañana, ¿por qué otros no lo van a utilizar los lunes, los martes, los miércoles, los jueves por la mañana y por la tarde?*
> *Ya está hecho el huerto, ala venga, ahora vamos a trabajar en común y tú, que eres del ámbito de las ciencias experimentales, utilízalo. No. Si montamos una radio en FM, ¿por qué los de lengua no utilizáis la radio? No. Y así sucesivamente. Fuimos incapaces de abrir la experiencia a ningún otro espacio de la Facultad.*
> *E: ¡Caray!*
> *P1: ¡Eso! ¡Caray!*
> *P2: Es más, las conferencias el primer año las planteábamos como una actividad abierta al centro. Pues si traemos a Miguel Ángel Pérez, va a hablar sobre… ¿por qué invitamos a Ángel?*
> *P1: La función social de la escuela.*
> *P2: Bueno, pues es una conferencia abierta al centro, vamos a rentabilizar cualquier cosa que se haga que pueda… Nunca nadie además de nuestros alumnos.*
> *P1: La idea esa además yo diría que ahora forma parte de las directrices del Espacio Europeo. Vamos a ver, si hay -imagínate, como en esta facultad- 8 grupos de Magisterio de 8 especialidades. Bueno, hay 8 grupos de Magisterio que tienen que dar Didáctica General y los 8 grupos van a tener que hablar en algún momento de la función social de la escuela, quien más sabe de ese tema en el mundo mundial, incluso parte del extranjero es Ángel Pérez. Bueno, pues que Ángel Pérez de una magnífica conferencia sobre ese tema para los 8 grupos. Se les mete en el salón de actos.*
> *E: Claro, rentabilizas recursos.*
> *P1: ¿A que parece razonable? Pues nos parece razonable a nosotros tres. Ya está, así de sencillo. Jamás conseguimos que se hiciera nada parecido.*
>
> Entrevista profesores del caso 1. 0:38:29.927 – 0:42:00.219

Lograr estos propósitos probablemente habría sido positivo porque podría suponer el inicio de un cambio en el modelo de docencia del conjunto de la Facultad, como ha sucedido en el caso número dos. Aunque ellos manifiestan sus dudas al respecto porque saben que con los demás no mantienen el mismo nivel de afinidad que entre ellos y eso podría incidir negativamente en la experiencia o, simplemente, hacerla totalmente distinta.

> *P1: Es que eso de la colaboración suena muy bonito, suena muy bonito. Nos estamos quejando de que no hemos conseguido más colaboración, ni hemos conseguido que las demás asignaturas se implicasen en la experiencia. Pero yo últimamente –que estoy más escéptico que de costumbre no estoy nada seguro de que, de haber conseguido más colaboración y más integración de más gente estuviésemos tan satisfechos de la experiencia.*
> *Entre Kiko y yo hay muchísima afinidad, capacidad para discutir aquellas cosas en las que no estamos de todo de acuerdo y en seguida uno de los dos acepta los planteamientos del otro porque se medio convence o se convence del todo.*
> *No estoy seguro de que, suponiendo que hubiesen entrado tres compañeros o compañeras nuevos a la experiencia a participar, lógicamente con absoluta libertad y en plano de igualdad, no estoy seguro de que ahora mismo estuviésemos tan satisfechos de la experiencia porque los asuntos de la colaboración me tienen a mí más que escaldado, más que escaldado. Entonces, no afirmo que con más colaboración estaría todo mejor, no lo afirmo.*
>
> Entrevista profesores del caso 1. 0:57:40.436 – 0:58:49.304

No obstante, debemos reconocer igualmente el valor de la iniciativa dado que, aunque no haya "contagiado" a los demás profesores como deseaban, se trata de una importante experiencia para los estudiantes que han cursado la asignatura, una experiencia en la que han sido partícipes de los cambios en la propia asignatura y han vivido lo que significa que dos de sus profesores trabajen de forma realmente colaborativa.

Estas características específicas del caso nos han llevado a entenderlo como ejemplo de la modalidad de trabajo con otros que, en nuestra *escala de complejidad estructural*, hemos denominado como la *modalidad de experiencia aislada o enquistada.*

En la siguiente ficha resumen del caso recogemos un extracto de los elementos fundamentales que lo caracterizan:

EXPERIENCIA: **ASIGNATURA DE DIDÁCTICA GENERAL. TITULACIÓN DE EDUCACIÓN PRIMARIA. UNIVERSIDAD DE MÁLAGA**	
ÁMBITO DE APLICACIÓN	- Materia compartida. - Experiencia que no consigue abrirse.
NIVEL DE INTEGRACIÓN DEL TRABAJO DE CADA COMPONENTE	- Trabajo colaborativo.
PUNTO DE PARTIDA	- Principios pedagógicos compartidos. - Relación de amistad.
PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS	- De la práctica a la teoría. - Responsabilidad del docente centrada en la creación de los mejores escenarios de aprendizaje. - Isomorfismo entre demandas a los alumnos, discurso y actuación del docente. - Simultaneidad del proceso de aprendizaje de docentes y alumnos. - Ajuste a las necesidades concretas que surgen en el grupo-clase.
ARTICULACIÓN OPERATIVA	- 2 profesores que trabajan conjuntamente durante todo el curso académico, asisten juntos a todas las clases excepto a dos en las que dividen el grupo por cuestiones organizativas (para la exposición de trabajos) - 4 tipos básicos de actividades combinados según las necesidades: conferencia, taller, seminario y tutoría
DIFICULTADES	- Compaginar docencia e investigación. - Contar con práctica real. - Falta de tiempo, material, recursos, espacios e instalaciones. - Ausencia de colaboración institucional. (constante fuente de problemas). - Falta de reconocimiento de la dedicación docente.
APOYOS	- Colaboraciones puntuales. - Subvenciones externas. - Segundo premio internacional en el I Certamen CampusRed.
MODALIDAD: EXPERIENCIA AISLADA O ENQUISTADA **TIPO DE ACTIVIDAD: FOCALIZADA** **(Según la escala de complejidad estructural que se está diseñando a partir de los casos incorporados en la Tesis Doctoral)**	

Tabla 3. Ficha resumen del caso número 1. Fuente: Elaboración propia.

Es indiscutible que estos profesores nos han hecho llegar ideas didácticas muy interesantes pero lo que nos gustaría destacar es que con ellos hemos aprendido cómo algunas veces las circunstancias adversas pueden fortalecer al equipo y reafirmarlo en sus propósitos. Como indicábamos anteriormente también nos han permitido comprobar que el trabajo con otros en la universidad no solamente es una posibilidad sino una realidad al menos en entornos reducidos. Son la prueba de que para que un equipo docente tenga un buen funcionamiento, no necesita contar con un elevado número de integrantes o de que, entre otras cosas, trabajar en equipo puede resultar divertido cuando hay mucha afinidad entre sus integrantes.

Caso 2[10]. Asignatura Anatomía Patológica Veterinaria. Titulación de Veterinaria. Universidad de Santiago de Compostela. *Modalidad de núcleo generador focalizado.*

El segundo de los casos estudiados tiene lugar en la Facultad de Veterinaria de la Universidad de Santiago de Compostela. La asignatura en la que se focaliza la experiencia es la de Anatomía Patológica Veterinaria del tercer curso de la Licenciatura en Veterinaria, asignatura anual que se divide en tres -distribuidas entre el cuarto, quinto y sexto semestre- en el nuevo Grado en Veterinaria. Se trataba de una asignatura que compartían cinco profesores en la parte práctica y cuatro de esos cinco en la teórica. Aunque ahora tendrán que ajustar su trabajo a las nuevas circunstancias, tienen intención de mantener un formato semejante.

El trabajo de campo en este caso ha transcurrido según lo previsto salvo que no hemos podido contar con la profesora enlace durante la sesión de revisión del primer borrador del mapa conceptual del caso. La entrevista inicial se realizó el 15 de mayo de 2009 y la revisión del mapa conceptual el 14 de febrero de 2012.

Punto de partida

El motivo que los ha llevado inicialmente a trabajar en la misma asignatura ha sido meramente estructural: se trataba de una asignatura muy densa y necesitaban hacer descansar la responsabilidad de la misma en varias personas. Pero, con el paso del tiempo, han llegado a formar un equipo docente compuesto por 5 personas que trabajan de forma coordinada.

Son varios los factores que operaron en el cambio, pero ellos destacan la influencia del primer profesor de la asignatura -José María Nieto Martínez-. Ha sido el director de Tesis de varios de los integrantes del equipo y es de su mano que se han introducido en la docencia universitaria. Se trata de un profesor con cierta inquietud por probar cosas nuevas, un espíritu innovador que ha inculcado a las personas que trabajaban con él.

> *E: Los elementos que os han llevado a trabajar de esta forma.*
> *P2: Primero la experiencia previa que teníamos de la asignatura, de cómo estaba funcionando y lo que estábamos viendo de otras actividades que se desarrollaban en otros países. Y luego porque teníamos otra persona dentro del grupo de trabajo –José María Nieto- que era muy innovador. Siempre le han gustado las cosas muy novedosas, entones nos ha inculcado mucho también ese tipo de actividades.*

[10] Encontrarán el mapa conceptual del caso en el CD situado en la cara interior de la contraportada. Dentro de la carpeta *2.- ANEXOS TESIS* encontrarán la carpeta *ANEXO 2 – Mapas conceptuales finales* y, dentro de ésta, la carpeta *caso 2.* Al abrir la carpeta *caso 2* verán todos los archivos asociados al mapa de ese caso. Si abren el primero de ellos (que es un archivo HTML cuyo nombre empieza por *0.- CASO 2.)* les aparecerá en pantalla la estructura general del mapa, a partir de ahí pueden ir desplegando las partes y recursos agregados que les interese.

> *(…) Es el primer profesor que hubo en la asignatura y ha sido el que nos ha formado a todos nosotros, en su actividad siempre estaba la innovación, siempre le ha gustado, y ese espíritu nos lo ha ido inculcando a todos nosotros. Entonces, cuando comienza el nuevo plan de estudios, hablamos sobre organizar este tipo de prácticas porque era algo que teníamos en mente desde hacía muchísimo tiempo pero no teníamos oportunidad. Por eso, a medida que hemos ido creciendo en número en la asignatura y la cantidad de alumnos se redujo en ese año, pues cuando se decide que es un buen momento para empezar.*
>
> Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 2. 0:15:57.136 – 0:17:18.898

> *P2: (…) El cabeza de grupo era José María Nieto en ese momento. Además, era el coordinador de la asignatura y el que tenía la posibilidad de decir si íbamos o no por el buen camino, el que tiraba del grupo. Y después cada uno fue aportando su experiencia pues con lo que tenía.*
>
> Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 2. 0:18:04.600 - 0:18:25.498

> *P2: (…) Ha sido el primer profesor de la asignatura, ha sido nuestro director de Tesis y fue siempre el coordinador de la asignatura y el que ha ido siempre metiendo las nuevas iniciativas en el grupo, promoviendo.*
>
> Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 2. 0:18:49.600 – 0:19:01.234

En consonancia con esas ganas de probar cosas nuevas y bajo los planteamientos del Espacio Europeo de Educación Superior se ha ido generando en el grupo un interés común hacia la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas que ha sido, probablemente, el detonante de su experiencia como equipo. Ese interés compartido se convertiría en un motor con suficiente fuerza como para moverlos a todos al unísono.

Los integrantes del equipo han ido acumulando experiencias personales relacionadas con esta metodología, incluyendo algunos programas de intercambio con facultades de Veterinaria en universidades españolas o extranjeras que ya la estaban probando o la tenían implantada. En esos intercambios han podido comprobar que los estudiantes que vivían este sistema presentaban un alto nivel de satisfacción con el mismo. A su vez, han ido realizando lecturas relacionadas y aprovechando formación específica sobre el tema. Así se ha ido nutriendo el bagaje del equipo, iban vertiendo en él su experiencia acumulada en un ejercicio de enriquecimiento mutuo y aprendizaje compartido.

> *P2: A los profesores de universidad nadie nos ha formado para ser profesores de universidad, desgraciadamente, entonces vas aprendiendo sobre las experiencias que ves de otros profesores, de otros compañeros… Cuando ves algo que te gusta lo incorporas a tu forma de enseñar.*
>
> Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 2. 1:05:26.211 – 1:05:39.290

> *P2: (…) Si no está todo el mundo de acuerdo esas prácticas nunca en la vida salen adelante.*
> *P3: Y además dan mucho trabajo.*
> *P2: Mucho*
>
> Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 2. 0:22:30.000 – 0:22:37.950

A la conjunción de ese espíritu innovador, el interés compartido por la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas, los aprendizajes acumulados y los nuevos planteamientos del EEES enfocados hacia un aprendizaje basado en competencias; se suman, en 2003, las circunstancias facilitadoras que dan el impulso definitivo a su experiencia.

2003 es el año en el que se implanta el plan de estudios del 2000 en el tercer curso de la carrera. Para poder pasar a este curso los estudiantes debían tener superado el 70% del primer ciclo de la titulación, condición que cumplía un reducido número de estudiantes. Dadas estas circunstancias, el equipo se encontraba en una situación ventajosa para aventurarse al cambio deseado, tendrían solamente 50 alumnos el curso siguiente y les resultaba factible hacer una

prueba piloto para ver cómo resultaba la nueva metodología que exigía una atención más personalizada, la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas.

Efectivamente, los resultados han sido realmente buenos –puede que, en parte, debido a que el grupo de estudiantes estaba formado por aquellos que tenían los mejores expedientes- y la prueba experimental ha acabado por convertirse en el enfoque de su actividad docente.

> *O fixemos có primeiro curso e o primeiro curso dun plano novo que pon trabas ou limitacións para ir avanzando, a primeira vez que o das tés ós mellores estudantes dese plano novo, son os que pasaron do primeiro ciclo ao segundo aprobando o 70% dos créditos. É dicir, era xente moi especial a que chegou aquel primeiro ano e, entón, foi espectacular.*
> *Agora xa, segue a ser un sistema mellor pero, claro, xa non ten a espectacularidade, xa non hai tantos sobresaíntes e tantos notables pero, dalgunha maneira, si que segue mellorando. A eficiencia da Titulación mellorou moitísimo. O estudante que fai as prácticas e asiste a clase aproba ao cento por cen.*
>
> Entrevista profesora enlace caso 2. 0:22:39.247 – 0:23:23.371

> *E: ¿Tenéis pensado seguir trabajando de una forma parecida con el cambio de plan de estudios?*
> *P2: Sí, de hecho lo vinimos haciendo pensando en la adaptación a Bolonia.*
> *P3: Intentaremos darle aún más peso a las prácticas, revertir parte de las teóricas en las prácticas.*
> *E: ¿Transformar en prácticas algunas teóricas?; ¿aumentar clases prácticas?*
> *P2: Lo que no puedes es cambiar clases teóricas por prácticas porque eso ya está estipulado en la guía de la materia. Lo que queremos es hacer las clases teóricas mucho más prácticas todavía.*
> *P3: Y las prácticas más teóricas. Intentar llegar a la simbiosis de las prácticas y las teóricas.*
> *P2: Que no sean las clases teóricas tan prácticas, sino que plantees más actividades reales y, después que aproveches las prácticas para transmitir conocimientos teóricos pero de una manera práctica, vamos.*
>
> Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 2. 1:44:04.488 – 1:45:07.890

> *P2: Ahora estamos sobre la marcha, estamos adaptando al nuevo plan de estudios. Entonces todo esto que nos estaba funcionando estamos ahora intentando encajarlo en el nuevo plan de estudios, no sabemos exactamente cómo va a quedar.*
>
> Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 2. 0:58:41.421 – 0:58:50.987

Sistema de trabajo con los estudiantes

Las líneas básicas de su sistema de coordinación consisten, en la parte teórica, en dividir el contenido en cuatro bloques e irse rotando en ellos aproximadamente cada cuatro años. De esta forma cuentan con el tiempo suficiente para poder ver resultados procedentes de la evaluación sobre las cuestiones en las que han invertido su esfuerzo, ninguno se acomoda en una temática determinada, se obligan a sí mismos a mantenerse al día y actualizarse, además de mantener una visión globalizada de los contenidos de la asignatura. Lo normal es que cada bloque se desarrolle de forma continuada. De alguna manera, cada profesor tiene la teoría concentrada y se encarga de las prácticas el resto del tiempo, así nunca le coincide en el mismo periodo temporal la teoría y la práctica y puede organizarse mejor.

> *E: En la entrevista Ana me decía que esa rotación en el bloque teórico que os tocaba os servía para mantener una actualización de los contenidos, para evitar caer en malas rutinas durante el mismo y también para mantener una visión más de conjunto de la asignatura.*
> *P2: Es que además la necesitamos porque, cuando haces este tipo de prácticas de resolución de casos, si no estás al día en la asignatura es imposible que lleves este tipo de prácticas. Te estás examinando constantemente, cada vez que tienes un caso nuevo de prácticas. No es algo que tengas preparado, tienes que responder según lo que venga. Entonces, si no estás al día estás perdido. Y después tenemos una labor asistencial, también para estar al día con el diagnóstico, un servicio de diagnóstico.*

Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 2. 0:51:24.655 – 0:52:07.360

El sistema es diferente en la parte práctica. En este caso lo que hacen es dividir al grupo-clase en grupos reducidos de prácticas que, a su vez, se dividen en grupos de trabajo. Cada uno de los profesores tutoriza uno o dos grupos de prácticas y hace el seguimiento completo de los grupos de trabajo que a él pertenecen.

En total son 60 horas de prácticas en la asignatura, de las cuales 30 se utilizan en el primer cuatrimestre y son lideradas por el profesor que, en 15 de esas 30 horas, ha de enseñar la técnica de necropsia a los alumnos y, en las 15 restantes, hacer un pequeño entrenamiento con casos concretos para las prácticas de histopatología del segundo cuatrimestre. Las otras 30 horas se ubican en el segundo cuatrimestre y están dedicadas por completo al trabajo autónomo de los estudiantes. A su vez, estas treinta horas se distribuyen en dos semanas separadas por un periodo de quince días.

La primera de ellas se dedica a prácticas de necropsia y los grupos de trabajo tendrán que explorar, tomar las muestras y pedir al docente que haga las fotos macroscópicas o microscópicas que consideren oportunas en relación a los diferentes cadáveres de animales que tendrán durante la semana. Al final de la última sesión de prácticas de necropsia el profesor que tutoriza al grupo de prácticas adjudicará uno de los casos sobre los que han trabajado a cada uno de los grupos de trabajo. De este caso tendrán que hacer y exponer el informe clínico completo. Para ello cuentan con la segunda semana, la de prácticas de histopatología, en la que manejarán las muestras y fotos tomadas para resolver el caso. Contarán para ello con su propia base teórica y con bibliografía especializada en inglés.

> *Entón o que fixemos foi totalmente distinto, reducimos có plano novo moito as teóricas –iso sucedeu en toda a Titulación- e as prácticas as enfocamos dunha maneira diferente. É dicir, deixamos unha parte substancial das prácticas que son a metade –esta materia ten 60 horas de prácticas-, 30 horas se deixaron para traballo do alumno. Na primeira metade, que coincide có primeiro cuadrimestre, lle ensinamos o que sería as lesións microscópicas en xeral para que as saiba identificar, diferencialas dos tecidos normais baixo o microscopio e, ademais, lle ensinamos a facer a técnica de Necropsia, é dicir, a autopsia nos animais, en distintos animais. Durante unha semana hai quince horas –pois teñen dúas semanas, tres horas diarias de luns a venres, de doce a tres- nas que lles ensinamos cómo abrir un cadáver, tomar as mostras, etc., e interpretar un pouco as lesións. Entón chegamos ao segundo cuadrimestre e, entón, as 30 horas do segundo cuadrimestre teñen que traballar eles sos de tal maneira que o profesor fica, digamos, como un convidado de pedra, practicamente.*
>
> Entrevista profesora enlace caso 2. 0:02:35.422 – 0:03:47.454

> *P: O mesmo grupo ven unha semana e fai as necropsias de luns a venres dos animais que hai de diagnóstico mortos nesa semana e a fan de forma autónoma, se algún non se acorda lle pregunta ao resto de compañeiros, abrindo, tal. Cando ve unha lesión lle pregunta pide ao profesor que, por favor, lle tome unha fotografía e entón o profesor lle toma a fotografía desa lesión e vai acumulando o material. Porque ao final da semana, o venres, o profesor lle asigna un dos casos que se viron de luns a venres vai ser o caso clínico que van ter que resolver.*
> *E: Ah, non o saben dende o comezo da semana!*
> *P: Non o saben dende comezo da semana, entón para eles o caso do luns pode ser o seu caso clínico, ou ben pode ser o caso do martes, o de mércores, etcétera. Normalmente temos entre tres e catro cadáveres diarios e son grupos de 10 alumnos. Entón, hai 2-3 alumnos traballando por cadáver.*
>
> Entrevista profesora enlace caso 2. 0:03:59.437 – 0:04:57.021

También es cierto que, para que este cambio fuese posible, han tenido que perder el miedo a que el estudiante se equivoque y permitirle hacer las cosas por sí mismo, permitirle ser consciente de lo que conlleva cada una de la fases de lo que se pretende sea su futuro trabajo

y de las consecuencias que puede acarrear el no hacerlo todo lo bien que se debiera –en el caso de no tomar bien una muestra clave para hacer un diagnóstico en su caso clínico no podrán hacer un informe lo suficientemente detallado-. Han percibido la necesidad de pasar de evitar el error durante la formación a un planteamiento verdaderamente preventivo, fijando el horizonte en el futuro profesional de los estudiantes. Es entonces un ejemplo claro en el que se percibe como el error durante la formación –y también durante el ejercicio profesional- ha de ser entendido desde su valor educativo y hemos de apreciar en él una innegable fuente de aprendizaje si lo que realmente pretendemos es el desarrollo de competencias.

> *O problema que nos atopamos ao comezo foi que estabamos traballando cunha metodoloxía que non coñeciamos. Pois a primeira semana o profesor cando se despistaba en descargar as fotos despois non as recoñecía, non era capaz. E cando estabas dúas semanas despois aí o propio estudante che dicía: "Non, é que ese non é o meu corazón, non era así o corazón da ovella". Ben, pequenos desastres que te dabas conta… Claro, non o fixeches nunca antes, é a primeira vez.*
> *E despois o tempo que che levaba facer as cousas. E despois as dúbidas terribles e dicías: "pero este estudante que está en terceiro, está na metade da carreira fáltanlle moitísimos coñecementos, será quén de chegar ao diagnóstico da causa da morte? É imposible" Diciámonos entre nós: "Isto é imposible, nós estamos vivindo nun mundo…" E foi espectacular porque nos decatamos de que tiñamos un erro manifesto, é dicir, a potencialidade do alumno está aí, o que pasa é que se non a cultivas, se non a promoves, se non lle deixas que a practique non vai a saír. É curioso, foi algo realmente espectacular.*
>
> Entrevista profesora enlace caso 2. 0:25:42.860 – 0:27:01.610

Pero no se nos puede escapar lo que subyace a esta perspectiva pues exige, por parte del profesorado, reconocer tanto el valor como la autonomía del estudiante y un esfuerzo por comprender el cambio que eso implica en el desarrollo de su papel como docente que debe pasar a funcionar como un guía. Se nos explica que, lejos de lo que muchas personas puedan pensar, este tipo de formulaciones no hacen sino elevar la importancia del docente. Es interesante comprobar cómo el pasar a un supuesto segundo plano "realza" su papel de tal modo que los estudiantes acaban viéndolo como más necesario, útil y eficaz. En este caso se pone de manifiesto que el permitir que los estudiantes tomen decisiones importantes durante su formación -decisiones que afectarán a la calidad de su trabajo-, hace que su autoestima se refuerce al apreciar que los docentes confían en ellos. Tanto su motivación como su implicación en la propia construcción de aprendizajes parecen aumentar en sentido directamente proporcional a la confianza mostrada.

En esa misma línea, *los datos recogidos en un amplio conjunto de estudios de investigación educativa indican que los estudiantes que trabajan en grupos de aprendizaje aprecian más al profesor y consideran que éste los apoya y los acepta más, tanto en el plano personal como en el académico* (Fiechtner y Davis, 1992; Johnson y cols. 1991. Citados en Barkley, Cross y Major, 2007: 27).

> *Traballas tamén con titorización, tés que saber tamén ata onde chegar como facilitador. É dicir: "isto llo podo dicir pero isto non llo podo dicir porque entón lle mataría o misterio e lle quitaría moito estímulo para estudar ou para consultar, etcétera. Pero dalgunha maneira está moi desenfocado, hai que orientalo un pouco mellor para aquí, vale" Pero despois, claro, esixe un traballo enorme porque tes que procesar as mostras: procesalas, cortalas, tinguilas, velas ao microscopio primeiro, ver o que necesitan e, claro, tomas varias fotografías microscópicas na sala de necropsias.*
>
> Entrevista profesora enlace caso 2. 0:12:44.427 – 0:13:19.074

> *Tés outra relación moi boa có estudante, eu non sabería cómo explicalo pero o feito de que ti pases a ser o mandado do estudante -dalgunha maneira nós somos o criado, para poñer un exemplo, non?- ao estudante iso lle da unha proximidade que non da o outro sistema. Nós seguimos sendo os mesmos e máis vellos –que se supón que impós máis respecto e tal- e, curiosamente, o estudante se achega a ti, te para, te pregunta, cando rematan a Licenciatura e son Veterinarios te dan moito cariño e te din… Non sabes cómo explicalo pero é algo curioso. E todo isto, claro, é un pagamento. A satisfacción de ver o beneficio do sistema e, por suposto, o beneficio propio. E todo iso o pos na balanza e che compensa o sobreesforzo, que é a parte negativa do proceso, pero no cal ti tamén aprendes dalgunha maneira e, ben, estamos aí, cun equilibrio moi positivo de cara ao beneficio con respecto ao prexuizo.*
>
> Entrevista profesora enlace caso 2. 0:56:42.707 – 0:58:06.149

En el plan de trabajo de estos profesores se pretendía, por un lado, favorecer el logro de los objetivos específicos de la materia, junto a la adquisición de otras habilidades que consideraban imprescindibles para el desarrollo profesional de un veterinario. Pero también, estimularse a sí mismos y a los alumnos. Y, realmente, sus declaraciones nos hacen pensar que no nos equivocamos al afirmar que lo han logrado.

> *Os alumnos teñen que facer o diagnóstico completo entón, o cambio cál é? O cambio é que antes, durante moitos anos explicábamos Anatomía Patolóxica e entón lle explicábamos as lesións, o profesor facía el a necropsia e lles explicaba: "Pois esta é unha pneumonía purulenta, pode ser por unha pasteurella ou pode ser por unha inflamación por un estreptococo…" E o estudante estaba pasivamente recibindo un montón de información e non adestrabamos nos estudantes outras competencias transversais e persoais agás o que serían os coñecementos e algunha habilidade na práctica de abrir os cadáveres connosco e axudarnos na necropsias de Anatomía Patolóxica. Coas novas prácticas curiosamente aprenden incluso máis coñecementos, por suposto moitas máis habilidades porque o profesor está sen guantes. Para non ter a tentación de botar a man ti non te pos nin os guantes sequera, no segundo cuadrimestre ti vas coa bata e as botas pero non pos os guantes de tal maneira que non hai ningunha posibilidade.*
> *E despois de aprender iso mais e mellor pois resulta que estamos tamén cultivando e desenvolvendo nos nosos estudantes habilidades transversais como por exemplo o traballo en equipo, toma de decisións, liderado, manexo de bibliografía en outra lingua; preparación dunha presentación informática en Power Point, exposición oral dun traballo, capacidade de resposta ante… porque os traballos, claro, despois na aula se presentan durante 10 minutos e os demais podemos preguntar –profesores e estudantes-. Claro, o beneficio é enorme.*
>
> Entrevista profesora enlace caso 2. 0:10:19.721 – 0:12:24.676

> *E: E que é o que vos da forzas?*
> *P: Forza é a propia satisfacción do proceso, a motivación máis importante é que te sentes a gusto. Mira, ás veces era moi frustrante que ti te molestabas moitísimo nas prácticas explicando e despois chegabas e poñías no exame unha cousa importante e vías que non o sabían e dicías: "Pero cómo é posible que estos… Estes estudantes son tremendamente malos que non hai maneira con eles, non hai qué… pero cómo pode ser que non saiban isto?" E agora é outra cousa, xa non pos o acento tanto na teoría, a práctica tamén é importante. E despois te das conta de que xa non é tan importante saber o cento por cen dos coñecementos senón que adquiran boas habilidades e boas competencias para o futuro. Cando se enfronten a un caso que non van a ter medo de abrir un libro, de consultar, de chamar para que alguén o titorice, de coller mostras e sabe onde mandalas, de poder interpretar, de poder… É algo que é moi gratificante entón xa non é tan terrible como era o proceso cando vías o fracaso.*
>
> Entrevista profesora enlace caso 2. 0:55:17.713 – 0:56:40.020

> *P2: No ha sido traumático sino que ha sido muy positivo y muy alentador. Si no hubiese sido tan buena la primera experiencia que hemos tenido con los alumnos, si nos hubiésemos sentido un poco retraídos con la metodología, seguramente no hubiésemos continuado, estábamos muy motivados, nos gustaba muchísimo. Es que era muy divertido. (…) Sobre todo ver a los alumnos motivados, porque para ellos sí que ha sido toda una novedad este tipo de prácticas, nunca las habían tenido ni las habían visto.*
>
> Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 2. 1:05:42.804 – 1:06:10.773

> *P3: (…) Lo que sí es cierto es que yo pienso que el caso que ven es el que no se les va a olvidar. Lo que se pongan a chapar en los libros para luego poner en el examen a lo mejor la mitad en un mes se ha*

olvidado y, en un año, las tres cuartas partes. Pero los casos que ven son los que van a quedar ahí metidos y siempre se acordarán de ese caso que trabajaron. No es fácil cuantificarlo pero sí que al final en su formación tiene que ser mucho mejor.
P2: Nosotros les preguntamos siempre al terminar las prácticas cuál es la valoración y siempre es muy positiva. Nosotros insistimos en que queremos que nos digan algún tipo de mejora pero ellos nos dicen: "No, no, vosotros seguid con estas prácticas porque de verdad que, para nosotros, han sido todo un descubrimiento y aprendemos un montón". Y es unánime siempre.

Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 2. 2:11:11.460 – 2:12:00.393

Condicionantes: dificultades y apoyos

Debido a su interés por probar cosas nuevas ya antes habían introducido pequeños ensayos que constituían actividades puntuales dentro de sus clases. Sin embargo, aunque los más jóvenes del equipo insisten en que "ceder el control de la clase" a los estudiantes no les ha resultado complicado, no a todos les ha resultado fácil iniciarse en una nueva metodología que no dominaban del todo, pues es difícil asumir y desempeñar el papel de facilitador cuando se está habituado a un enfoque centrado en el profesorado y los aprendizajes conceptuales.

P2: La primera experiencia ha sido realmente maravillosa para nosotros porque claro, también éramos gente joven y a la gente joven le resulta más fácil adaptarse. No veníamos estipulados con esa clase magistral en la que el profesor está dictando una práctica… sino que nosotros, en nuestra experiencia como docentes –incluso como becarios-, siempre jugábamos un poco a que los alumnos fuesen más activos porque ya lo habíamos visto en nuestras estancias, lo que pasa es que nunca teníamos la voz cantante en ese sentido. La primera experiencia ha sido realmente maravillosa. Pero ha sido intuitivo, tú dirigías el trabajo de los alumnos y los alumnos, además, se dejaban llevar y les apasionaba. Entonces, tampoco es que tuvieses que cambiar mucho la mentalidad, no ha sido aprendido sino intuitivo y funcionó bien. Pero no hemos tenido que cambiar grandes cosas en nuestra cabeza, ¡eh!
P3: Además esos alumnos eran los 50 mejores porque tenían condicionantes para llegar a esa asignatura. Eran los 50 mejores de esas dos primeras promociones.
(…)
P2: Así que, como experiencia, maravillosa, lo que pasa es que nos ha encandilado tanto la experiencia que nos adaptamos en seguida a eso. Yo quería para siempre eso, todos supongo que queríamos eso. Lo que pasa es que bueno, puedes hacerlo en prácticas muy concentradas, no puedes hacer la práctica teórica docente basada en esto pero también llevamos este tipo de actividades a la docencia teórica. Nosotros hacemos casos en las clases, no hacemos una clase rígida, pero eso ya lo veníamos haciendo desde siempre, poner casos para que los alumnos piensen y vean otra forma de estudiar.

Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 2. 0:25:43.971 – 0:27:25.630

P: Porque o que comprobabamos era que cando remataban a carreira estudantes moi ben formados, con coñecementos moi sólidos pensaban que non tiñan capacidade para traballar como veterinarios. Tíñanlle medo á abordaxe laboral, a empezar a traballar. E iso está mellorando, está mellorando e están moito máis seguros.
E: Claro, sentirte capaz…
P: A autoestima do estudante mellora moito e diminúe o egocentrismo do profesor. Porque estaba moi esaxerado polo tema de docencia tradicional que utilizamos. Entón te decatas de que non sabes qué hai, ata que o sofres non o entendes, non? "Pero eu pensaba que era imprescindible e mira ti cómo chegan eles sos… e eu non dou creto, non dou creto!" En fin, iso tamén hai que asumilo, é unha realidade.

Entrevista profesora enlace caso 2. 0:52:04.132 – 0:52:59.557

También la evaluación les ha preocupado especialmente puesto que, si algo han tenido claro desde el comienzo, es que un cambio metodológico debería traer consigo un cambio en la

evaluación de los resultados obtenidos con la nueva metodología. Comenzaban a pedirles a los estudiantes cosas diferentes y eso suponía que era necesario valorar de forma diferente. En torno a este eje pivotan continuamente y, a medida que se afianzan en el Aprendizaje Basado en Problemas, van introduciendo progresivas matizaciones en la evaluación en un continuo proceso reflexivo.

> *P2: El problema más importante que tienes cuando haces esta metodología es cómo evaluar a los alumnos, que son las dudas más grandes que te van surgiendo. Entonces, en la experiencia piloto cada uno lo ha hecho como le ha parecido, después lo pusimos en común e hicimos una media. No tanto un problema para llevar a cabo la metodología sino cómo valorar eso que hacen, ¿no?*
> *P3: Sí, por ejemplo ha ido aumentando el peso de las prácticas en la asignatura.*
> *P2: Sí, a medida que nos sentimos más seguros con ellas y sabemos evaluarlos mejor, también ha ido creciendo el peso de las prácticas en la nota final. Ahora es un 30% de la evaluación del estudiante. En aquel momento, en la experiencia piloto, creo que no se estaba evaluando o valía muy poquito.*
> *P3: Era un 10%, luego pasó al 20% y luego al 30%.*
> Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 2. 1:07:11.538 – 1:08:04.720

> *P2: Hacemos evaluación continua de los estudiantes en las clases teóricas y lo tenemos en cuenta en la evaluación. Y eso sí que ha sido una evolución de este tiempo, empezamos con las prácticas y después fuimos cambiando también la parte teórica y teniendo en cuenta el trabajo de los estudiantes. Pensando también en lo que se nos venía encima con Bolonia.*
> *Creo que son 36 notas las que tenemos de cada estudiante. 0:55:15.712 (...) Si quieres te enseñamos un excel, además te da una idea muy clara de cómo funcionó ese estudiante, le vas viendo línea a línea (…). Con 178 no les acabamos de conocer la cara pero sí que conocemos su tendencia.*
> Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 2. 0:54:51.909 – 0:55:44.118

> *P2: Proponemos casos para que resuelvan –puede ser en clase o para que resuelvan en casa y después lo traigan y lo entreguen- y supone el 20% de la evaluación de la parte teórica. Es decir, que el que no va a clase tiene dos puntos perdidos (…) y hacemos una media de 20 ejercicios de evaluación continua.*
> Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 2. 0:55:58.472 - 0:56:31.593

> *P2: Eso también lo empezamos haciendo primero una experiencia piloto, un positivo por ejercicio (le regalábamos una décima) y después pensamos que porqué no lo hacíamos a la inversa. Lo fuimos cambiando poco a poco. Hicimos una experiencia piloto previa, hemos tenido bastantes problemas, detectamos esos problemas, después los solucionamos haciendo una guía docente en la que quedase todo bien reflejado.*
> *P3: Tenemos una metodología un poco compleja.*
> *P2: Porque somos intuitivos y vamos experimentando sobre la marcha.*
> *P3: La metodología de evaluación es complicada.*
> *P4: El primer día de clase es el más difícil porque hay que explicar todo esto.*
> *P2: Sí, vamos a necesitar un mapa conceptual o algo así porque…*
> *P3: Sí, porque está la teoría y la práctica, dentro de la teoría la evaluación continua…*
> Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 2. 0:56:51.130 – 0:57:30.999

Ya dominada la metodología y su papel en ella, siguen teniendo que hacer un gran esfuerzo e inversión de tiempo para sacarla adelante, pero, a pesar de que esa dedicación no es reconocida, no pueden volver atrás después de apreciar la diferencia con respecto a lo que hacían antes y quieren continuar trabajando en la misma línea en las asignaturas que dan continuidad en el nuevo Grado a aquella en la que comenzó su andadura como equipo docente.

> *Agora o que si que é certo é que hai un certo desencanto coa Universidade, no sentido de que ves que non cho valora axeitadamente. Entón ti sabes que xa non podes dar marcha atrás, non podes dar un paso atrás, non podes caer outra vez no outro tipo de docencia. Pero si que o profesorado está moi queimado porque dalgunha maneira quere transmitirlle á Universidade que isto non é, non é xusto, non? Que ao estudante lle estamos contando as horas non presenciais, as horas que traballa na casa, o seu traballo autónomo e ao profesor non lle estamos contando todo ese traballo que está*

> *desenvolvendo que non é presencial có estudante pero que, dalgunha maneira, vai para aí, ou sexa, vai a beneficiar ese tipo de docencia. E iso eu penso que temos que convencer aos equipos de dirección da Universidade de que isto é unha obriga.*
>
> Entrevista profesora enlace caso 2. 0:54:08.223 - 0:55:10.493

No obstante, manifiestan que el incremento en el número de estudiantes con respecto a la experiencia piloto y el hecho de que ya no se trate de estudiantes seleccionados, constituye uno de los problemas en esta iniciativa, aunque siguen manteniendo un balance positivo. Asimismo, nos comentan que han recibido alguna ayuda que ha contribuido de forma notable a la mejora de las condiciones de la experiencia pero nos recuerdan que siguen necesitando recursos para poder explotar una metodología que han comprobado eficaz:

> *P2: El principal problema que tenemos en estos momentos para el tipo de docencia que hacemos es el número de alumnos. Y también que no tenemos un técnico de laboratorio. Todo lo de los casos prácticos que van apareciendo -en los que los alumnos recogen las muestras, seleccionan, piensan y demás- tiene que transformarse en una preparación histopatológica y no existe una persona en la universidad que se ocupe de eso. Sino que, con proyectos de investigación, nosotros financiamos las prácticas y utilizamos técnicos de laboratorio a los que, como favor, les pedimos que nos ayuden con las prácticas. Entonces esa es una de las premisas más importantes que tenemos para ese tipo de práctica, no tener personal de apoyo, P.A.S. (…) Es que si no fuese por la investigación no podríamos hacerlo.*
>
> Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 2. 1:02:29.446 – 1:03:20.046

> *P2: La calidad docente y la innovación docente necesitan de dinero. Porque en esas facultades –en Upsala, en Estados Unidos, en Europa- tienen 40 estudiantes con el doble de profesores que somos nosotros entonces hacen resolución de los casos que quieras.*
> *P3: Y tienen microscopios en las aulas, un microscopio por alumno, ordenador…*
> *P2: Tenemos condiciones muy diferentes. Entonces nosotros lo que hacemos es una adaptación.*
>
> Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 2. 1:25:42.238 – 1:26:09.827

> *P2: Los alumnos son excesivamente dependientes para este sistema de estudio. Claro, la primera experiencia ha sido maravillosa porque estaban muy bien seleccionados y eran muy autónomos, venían muy motivados. Pero, con el tiempo, hemos visto que ese tipo de alumnos no son la mayoría, desgraciadamente. Entonces, el sistema de búsqueda de información depende también del tipo de alumno que tengas.*
>
> Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 2. 0:44:27.604- 0:44:53.142

Perspectiva de futuro

Ahora, además de continuar preocupados por ajustar la evaluación, consideran que deben seguir trabajando en una fórmula para equilibrar mejor teoría y práctica. Creen que quizás el camino está en incluir más explicaciones teóricas durante las clases prácticas y más experiencias prácticas en las clases teóricas.

Utilizan la histoteca de casos clínicos completos que han ido generando en las prácticas de Anatomía Patológica y en su propia actividad asistencial. Constituye un elemento motivador durante las clases teóricas puesto que, para los estudiantes, resulta un aliciente ver la teoría ejemplificada con datos de los informes que ellos mismos han generado o casos que han visto directamente. Con esta histoteca quieren construir una herramienta de formación continua para estudiantes de Veterinaria y veterinarios ya titulados.

> *Claro, agora que pasa, con esta sistemática temos aí unha biblioteca de imaxes que iso ten un valor incalculable. As temos gardadas en carpetas, as temos macroscópico e en microscópico tamén!*

> *Entón claro, o seguinte paso é que lle temos que facilitar iso tanto aos veterinarios que están titulados como aos propios estudantes. Dalgunha maneira na páxina web queremos volcar… Cál é o problema? O problema é que agora mesmo estamos sobrepasados de horas para sacar tempo de facer esa outra parte que sería, digamos, como unha formación continua destinada xa aos que xa son titulados e non seguiron ese sistema de aprendizaxe pero que poderían beneficiarse igualmente del.*
>
> Entrevista profesora enlace caso 2. 0:42:03.800 – 0:42:45.159

> *P2: La histoteca sí que la vamos a utilizar porque nosotros en las prácticas que vamos a organizar en el nuevo plan de estudios ya vamos a recurrir a esto. Nosotros, a partir de ahora, como tenemos esos problemas de técnico de laboratorio, lo que vamos a hacer es recurrir a lo que tenemos ya almacenado. Tenemos imágenes macroscópicas, los casos completos, los protocolos y toda esa información. Entonces barajaremos esa información con los estudiantes y no volveremos otra vez a tomar muestras, procesado de muestras porque ya tenemos muchísima casuística. Pero que toda esa casuística que tenemos se podría explotar muchísimo más es seguro. Y después todo eso se utiliza también para la formación de posgrado. En todo este proceso no solamente estamos formando gente de grado o de licenciatura, sino que tenemos seis personas en etapa de doctorado que están haciendo su especialidad también en Anatomía Patológica, entonces ese material también se utiliza para ellos*
>
> Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 2. 1:41:40.771 – 1:42:08.200

Siguiendo un razonamiento semejante están interesados en rentabilizar la plataforma virtual colgando en ella el material de los diferentes grupos para que pueda ser consultado por todos los alumnos. A través de esta plataforma quieren también mejorar las tutorías y enriquecerlas con atención virtual para lograr un proceso real de seguimiento, son conscientes de que utilizar las tutorías solamente para resolver dudas concretas unos días antes del examen implica desaprovechar un recurso importante en el proceso de aprendizaje.

> *P2: Lo más innovador para nosotros en este momento son las tutorías, porque nosotros las tutorías las trabajamos en la resolución de casos o cuando vienen los alumnos a hacer consultas exclusivamente de examen. Pero nosotros sí que tenemos planeado trabajar la tutoría, es la novedad para las asignaturas nuevas con respecto a lo que veníamos haciendo. Ahí todavía tenemos que pulir. Y después también tenemos que mejorar el trabajo en la USC virtual pero para eso hace falta muchísimo tiempo (…)*
> *E: ¿Y para qué queréis utilizar la USC virtual?*
> *P2: Pues precisamente para poder hacer con ellos las tutorías, poner casos prácticos para poder discutir con ellos sin que sean presenciales, poder colgar imágenes y discutir imágenes…*
> *P3: Que todos tengan acceso a todos los casos, por ejemplo. Porque hasta ahora solo tienen acceso al caso que trabajan ellos.*
>
> Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 2. 1:45:45.323 – 1:48:05.254

Articulación de su coordinación

Para poder llevar a cabo este tipo de proyectos necesitan mantener un clima de comunicación fluida. Las llamadas telefónicas, el correo electrónico y los encuentros casuales resuelven gran parte de sus necesidades de coordinación puesto que ya llevan un tiempo trabajando juntos.

Las reuniones que tienen pueden ser convocadas por cualquiera de los integrantes del equipo cuando considera que ha surgido algún tema que es necesario abordar de forma conjunta. Habitualmente se desarrollan en un ambiente informal sin excesivos protocolos y de forma rápida. En ellas suelen tratar cuestiones puntuales como la elaboración del programa, la programación de las prácticas que es rígida para poder ajustarse a los horarios de todos y el análisis de resultados.

Non che queda máis remedio cando a necesidade obriga, a necesidade é a primeira motivación, que nos levou a ter que coordinarnos porque, claro, evidentemente había que ter unha coordinación perfecta entre nós. Coa teoría é máis fácil, pero coas prácticas un profesor que da unha práctica un día có grupo 1 ten que estar dispoñible dúas semanas despois e non pode dicir: "Non é que eu vou a ir a unha estancia en Brasil ou vou a ir a un congreso" Non porque ti estiveches nas prácticas macroscópicas e non pode pasar outro profesor despois a ver o seguinte paso dese caso. Entón nós xa dende o primeiro curso, antes de empezar o segundo cuadrimestre facemos unha distribución ríxida dos grupos.

Entrevista profesora enlace caso 2. 0:35:53.775 – 0:36.46.410

En ocasiones también aprovechan esas reuniones para comentar algún pequeño experimento introducido por uno de ellos que, tras ser analizado entre todos, puede ser asumido como una innovación por el conjunto del equipo. Siguen sin estar conformes del todo y eso hace que se mantengan abiertos al cambio a pesar de que consideran que la universidad presenta cierta rigidez estructural –con su organización en departamentos y áreas- que no potencia el trabajo en equipo.

Requisitos del trabajo con otros

Eso concuerda con el hecho de que, cuando les preguntamos por los requisitos para el buen funcionamiento de un equipo docente, hagan referencia a características personales de los integrantes del equipo como la humildad, la capacidad de escucha, el respeto hacia los compañeros o la propia voluntad de trabajar con otros.

P: Hai que ter boa vontade de traballo, saber escoitar e saber respectar ao teu compañeiro de traballo.
Todo isto, curiosamente, o aprendemos moito mellor traballando cós nosos estudantes, aprendendo que non somos imprescindibles, quitándonos ese egocentrismo absurdo que tivemos cando traballamos tantos anos cun sistema tradicional. Ese concepto de dicir: é que eu son unha persoa accesoria, son prescindible.
E: Un recurso máis, non?
P: Si, son un recurso máis de aprendizaxe. Nese mesmo momento te entra un grado de humildade moi grande e entón es capaz de traballar cós teus compañeiros moito máis relaxadamente. Pero si é certo que esixe iso, esixe vontade de traballo en equipo e respecto para os compañeiros.

Entrevista profesora enlace caso 2. 1:03:59.024 – 1:05:00.658

P3: Realmente yo creo que la voluntad de hacerlo es la más importante.
P2: Que haya voluntad de trabajo en equipo, ésa es la primera.
P3: La primera y la más importante. Parece una perogrullada pero…
P2: Si no estás dispuesto no hay trabajo en equipo.
P3: Si no quieres hacerlo y te parece que todo es una imposición…
P2: Es que, en este sistema de prácticas y de teoría, si una persona no está de acuerdo, ya se rompió el sistema. (…). Entonces tiene que haber un consenso y, para eso, voluntad de trabajar en equipo.

Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 2. 2:16:40.993 – 2:17:08.481

P2: Es muy gratificante, es que si no se trabaja así… Si todo el mundo no tiene un concepto más o menos parecido de cómo tiene que ser el sistema, entonces esto sería imposible. Y todos tenemos una idea muy parecida de lo que pretendemos con la asignatura. Entonces eso es muy rico porque, además, tenemos la posibilidad de cubrirnos entre nosotros. Cuando tenemos un problema específico pues siempre tenemos a quien recurrir y nos puede echar una mano. Y eso se puede hacer si tienes un equipo montado, sino no lo haces.

Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 2. 2:09:08.973 – 2:09:37.373

P3: Yo pienso que es más estar abierto a las ideas de los otros, a escuchar las ideas de los otros. Más eso que compartir la misma perspectiva. Porque yo pienso que, a veces, nos convencemos unos a los otros. Uno piensa de una manera y otro de otra pero…

> *P2: Pero que somos lábiles, nos dejamos convencer. La innovación surge precisamente de tener la posibilidad de razonar entre todos sobre cuál es la siguiente posibilidad que nos tocaría. Entonces ahí el grupo sí que funciona.*
>
> Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 2. 2:16:03.726 – 2:16:31.239

Lo destacado y lo que hemos aprendido del caso

Dos aspectos de este caso nos han llamado poderosamente la atención: el primero de ellos fue comprobar cómo cada uno de los miembros del equipo docente sienten que está también formando equipo con sus alumnos de prácticas. Y, el segundo, que se trata de una experiencia que encuentra su germen en un profesor con un espíritu innovador que inculca a las personas que trabajaban con él. Cuando estas personas tienen la oportunidad, se embarcan en un proyecto común movido por un interés también común -la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas-. Sin embargo, el elemento distintivo en esta experiencia está en el hecho de que se haya extendido como una práctica habitual en el conjunto de la Facultad de Veterinaria, por eso la hemos situado en la *modalidad de núcleo generador focalizado* de nuestra *escala de complejidad estructural.*

Aunque no podemos afirmar categóricamente que haya sido este equipo docente el germen del que parten este tipo de iniciativas en su facultad, sí nos encontramos con una tendencia positiva en ese sentido digna de reseñar:

Para comenzar, pequeños experimentos en clases puntuales por parte de un profesor con una determinada inclinación innovadora que va inculcando a las personas que se incorporan a su grupo de trabajo, luego pequeños experimentos en clases puntuales también por parte de esas personas incorporadas al grupo. Más adelante, cuando se dan las circunstancias facilitadoras necesarias, nos encontramos con que ese grupo de personas comienza a comportarse como un equipo, tratan de aunar esfuerzos en una asignatura para hacer un "experimento conjunto" –el Proyecto de Innovación- que servirá para movilizar un interés común –abordar las prácticas con una metodología de Aprendizaje Basado en Problemas-, así comienzan a seguir un proceso más estandarizado, unas pautas generales que todos asumen aunque sigan imprimiendo su toque personal en las clases. Y, poco a poco -animados o no por la experiencia de este equipo-, otros docentes de otras asignaturas van aventurándose con experiencias en las que también estampan el sello de la innovación.

> *A ver, nós na nosa materia todos estamos implicados pero si que é certo que é como un contaxio. Curiosamente nesta Facultade había profesores que eran moi reacios, tal e, non sei cómo empezaron e… Non é que sexa envexa realmente do profesor que o está facendo senón ao mellor por aquilo de que isto cómo… E claro, isto a primeira vez que o probas é como a droga, é tremendo. Entón hai moitos que eran moi descridos que agora están emocionados.*
>
> Entrevista profesora enlace caso 2. 0:53:27.219 – 0:54:08.223

Para terminar recogemos en la siguiente ficha resumen los datos más representativos del caso:

EXPERIENCIA: ANATOMÍA PATOLÓGICA VETERINARIA. LICENCIATURA/GRADO EN VETERINARIA. UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA	
ÁMBITO DE APLICACIÓN	- Asignatura compartida. Experiencia con posterior apertura.
NIVEL DE INTEGRACIÓN DEL TRABAJO DE CADA COMPONENTE	- Trabajo coordinado.
PUNTO DE PARTIDA	- Espíritu innovador que el primer profesor de la materia inculca a las personas que han trabajado con él. - Inquietud común por probar cosas nuevas. - Interés compartido por la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas. - Intercambio de experiencias personales. Aprendizaje compartido. - Planteamientos pedagógicos del Proceso de Bolonia.
PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS	- Actualización - Renovación - Conexión formación-vida real - Autonomía de los estudiantes en su propia formación. - Necesidad de ofrecer oportunidades para que los estudiantes desarrollen sus potencialidades. - Valor pedagógico del error
ARTICULACIÓN OPERATIVA	**PARTE TEÓRICA:** - Cuatro profesores y cuatro bloques temáticos diferenciados. Cada profesor se ocupa de un bloque y se rotan cada tres o cuatro años. **PARTE PRÁCTICA:** - Cinco profesores y división del grupo-clase en cinco subgrupos. Cada docente hace la tutorización completa del trabajo de cada estudiante de su grupo. **COORDINACIÓN DEL EQUIPO:** - La mayoría de las reuniones que celebran son de carácter más bien informal y de corta duración, las convoca aquel componente del equipo que identifique un tema concreto que es necesario tratar entre todos. Utilizan mucho el correo electrónico, los encuentros casuales y las llamadas telefónicas para ponerse de acuerdo en pequeños asuntos.
DIFICULTADES	- Recursos insuficientes. Al principio ni siquiera tenían microscopios, ahora reclaman un técnico de laboratorio. - Elevada ratio profesor-alumno. Demasiada carga docente. - Falta de reconocimiento de la dedicación docente. - Escasa experiencia en el uso del aula virtual.
APOYOS	- Contactos externos. - Vicerrectorado de Profesorado que les ha proporcionado una ayuda para comprar microscopios. - Proyecto de Innovación Educativa.
MODALIDAD: NÚCLEO GENERADOR FOCALIZADO **TIPO DE ACTIVIDAD: FOCALIZADA** (Según la escala de complejidad estructural que se está diseñando a partir de los casos incorporados en la Tesis Doctoral)	

Tabla 4. Ficha resumen del caso número 2. Fuente: Elaboración propia.

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Caso 3[11]. Grupo Transdisciplinar. Universidad de Málaga. *Modalidad de red transdisciplinar*

La composición del Grupo Transdisciplinar de la Universidad de Málaga varía con el tiempo y depende de los proyectos concretos que desarrollan en cada momento. De todos modos, se puede identificar en él un conjunto de ocho componentes permanentes que pertenecen a seis departamentos diferentes –Salud Pública, Geografía, Pedagogía, Bioquímica, Ecología y Dermatología-. Estos componentes permanentes del equipo trabajan, en ocasiones, con otros profesores universitarios, con profesores de formación para el empleo y con profesores de Secundaria. Los dos últimos colectivos tenían alguna experiencia de trabajo cooperativo y, en cierto modo, han aportado su experiencia en ese sentido a los profesores universitarios.

> *E: Entonces, ¿quiénes son los miembros de ese grupo?*
> *P: Forman parte del grupo pues profesores del ámbito de ciencias sociales (derecho, geografía..., después también profesores relacionados con salud (enfermería, medicina) y profesores de biología o de ciencias, biología y ciencias ambientales. Y después personas del ámbito de la enseñanza secundaria que… y profesores que también enseñan en ámbitos de enseñanza para el empleo dentro de lo que organizan de formación para empleo sindicatos y etcétera, ¿no? que están relacionados con ecología urbana y nos ha permitido también pues acceder a otra visión no solamente desde dentro de la universidad sino también en secundaria y empleo que ha sido muy enriquecedor a la hora de plantear nuestros cursos.*
> *E: ¿Y esa composición del equipo es dinámica o se trata de algo estable?*
> *P: Bueno, somos 8 personas estables ahora mismo y ha habido entradas y salidas, hay colaboraciones. Cuando damos estos cursos llamamos a algún profesor: hemos hecho jornadas donde invitamos a conferenciantes… Hemos podido ser unos 15 profesores pero estas carreras de tan largo recorrido desde el año 95 y voluntarias pues, bueno, es normal que no sean una cosa muy numerosa.*
> *E: Entonces, ¿quiénes sois las personas que estáis continuamente en el grupo?, ¿a qué departamentos…*
> *P: Son del departamento de salud pública de enfermería, el departamento de geografía, el departamento de Pedagogía -que ahora mismo, en este momento, pues no están de ese grupo digamos… que ha estado pero en este último proyecto no está pero pueden volver como las oscuras golondrinas, pueden volver en cualquier momento-, el departamento de Bioquímica, Ecología, departamento de Dermatología también, Medicina.*
>
> Entrevista profesor enlace caso 3. 0:02:11.938 – 0:04:23.496

> *E: De esa composición de grupo que tenéis, ¿alguno de vosotros ha tenido alguna experiencia previa de trabajo colaborativo semejante a esta o…?*
> *P: Dentro de las asignaturas propias, cuando compartimos con otros profesores, pero era la primera vez entre profesores de distintos departamentos. Y los únicos que sí que tenían una experiencia colaborativa eran los profesores de secundaria y los profesores que se dedican a formación de empleo que sí tenían experiencia y que, además, mantienen una empresa que se llama ECOTOPÍA especializada en Ecología urbana, con una gran trayectoria, publicaciones etcétera. Ellos sí que tenían experiencia cooperativa y, un poco, nos la han transmitido.*
>
> Entrevista profesor enlace caso 3. 0:06:59.713 – 0:07:49.325

[11] Encontrarán el mapa conceptual del caso en el CD situado en la cara interior de la contraportada. Dentro de la carpeta *2.- ANEXOS TESIS* encontrarán la carpeta *ANEXO 2 – Mapas conceptuales finales* y, dentro de ésta, la carpeta *caso 3.* Al abrir la carpeta *caso 3* verán todos los archivos asociados al mapa de ese caso. Si abren el primero de ellos (que es un archivo HTML cuyo nombre empieza por *0.- CASO 3.)* les aparecerá en pantalla la estructura general del mapa, a partir de ahí pueden ir desplegando las partes y recursos agregados que les interese.

Para efectuar la revisión del mapa conceptual del caso nos hemos puesto en contacto con los miembros permanentes del equipo aunque, por cuestiones de incompatibilidad de horarios, hemos podido contar solamente con tres de ellos y hemos tenido que desdoblar el proceso en dos fases o sesiones: En la primera hemos hecho la revisión del primer borrador del mapa solamente con el profesor enlace del caso, es decir, aquel al que habíamos hecho la entrevista inicial. La segunda se desarrolla con otros dos docentes del grupo, aunque, en algunos momentos, el profesor enlace también estaba presente. Durante la segunda de las sesiones se trabaja sobre el borrador ya modificado a partir de los cambios propuestos por el profesor enlace para incluir los comentarios, matizaciones y opiniones de otros integrantes del equipo. La entrevista al profesor enlace se ha realizado el 28 de abril de 2009 y las dos sesiones de revisión del mapa conceptual el 6 de mayo de 2010. Aunque, como en los demás casos, casi un año después se les hizo llegar una copia de la versión final del mapa conceptual sin recibir alegaciones sobre el mismo.

El Grupo Transdisciplinar invierte esfuerzos como tal tanto en el campo de la investigación académica como en el de la actividad formativa, ha estado implicado en varios proyectos de innovación educativa vinculados al desarrollo de un modelo transdisciplinar aplicado al estudio de las cuestiones relativas al medio ambiente.

En lo que se refiere a sus espacios de actuación se identifica la creación de asignaturas de libre configuración –que les ofrecen la ventaja de contar con estudiantes de diferentes titulaciones-, los cursos de postgrado y las asignaturas disciplinares. En este último campo emplean un enfoque deductivo que parte del modelo conceptual de la transdisciplinariedad para enfocar después los aspectos concretos vinculados a la titulación en la que se imparte la asignatura. De este modo y en su larga trayectoria ya han tenido acceso a titulaciones muy diversas: especialidades de Magisterio, Trabajo Social, Gestión y Administración Pública, Enfermería, Periodismo, Pedagogía, Psicopedagogía, Geografía, Traducción e Interpretación, Ciencias Biológicas, Ciencias Ambientales e Ingeniería Química.

Experiencia como equipo docente

Evolución

En su propia evolución como equipo perciben una transición desde un grupo multidisciplinar hasta un equipo verdaderamente transdisciplinar que comprende campos no propios de su actividad investigadora, en el que comparten un lenguaje común y desde el que emplean un enfoque sistémico para afrontar los problemas ambientales. Comentan que de este modo se han hecho más polivalentes y cada vez les cuesta menos enfrentarse a nuevas experiencias y aprendizajes.

> *E: ¿Cómo ha ido evolucionando vuestro trabajo con el paso del tiempo?*
> *P: Hemos ido evolucionando desde un grupo multidisciplinar donde cada uno mantenía su disciplina hasta un grupo ya… No es extraño el poder seguir una conversación de derecho, un tema de derecho o un tema de geografía o un tema de medicina. Es decir que, sobre todo la parte conceptual, la parte digamos de abordar los problemas de un modo sistémico pues esto nos ha cambiado. Entonces, de cara a otros grupos más cerrados bueno, pues parece una utopía que un profesor de derecho toque*

temas… o tenga, digamos, inquietudes naturalistas y, al revés, que un profesor de biología se meta en el árido campo del derecho y al final pues hemos conseguido un lenguaje común. La historia por otro lado habitual de un grupo de este tipo a nivel internacional. Hemos hecho revisiones y hemos estado en contacto con otros grupos a nivel nacional e internacional, ¿no? Y es algo que está in crechendo y que además se recoge en los documentos del Espacio Europeo de Educación Superior.

.Entrevista profesor enlace caso 3. 0:11:33.500 - 0:12:52.792

Pero, para llegar a este punto, han tenido que pasar por una fase inicial de debate y reflexión que les ha servido para irse conociendo entre ellos y, por tanto, ir construyendo ese lenguaje común y calibrando cuáles podrían ser los aportes de cada cual al conjunto. Durante esa fase inicial también hacían intercambio de experiencias, contando cada uno a los demás aquello que hacían en las asignaturas de las que se encargaban. Se contaban las actividades que realizaban, describían las metodologías que empleaban y también la bibliografía que utilizaban. Para algunos de estos encuentros de puesta en común incluso llevaba cada uno preparado un esquema con todo aquello que deseaba compartir con los demás. Dicen que, en parte, es posible que estos intercambios se produjesen de forma más natural y fluida porque, al pertenecer a departamentos diferentes, se elimina el factor de la competencia entre ellos.

P3: Claro, los primeros años eran más de reflexión, de intercambio, buscando un lenguaje común, claro, claro.
E: Eso que ponemos aquí de un lenguaje común… ¿no?
P2: Eso. También fue bastante disciplinado aquello. Lo que hacíamos era que cada uno contábamos a los demás –y no solamente contábamos, también hacíamos esquemas y llevábamos por escrito- cómo cada uno en cada una de nuestras asignaturas transmitíamos los conceptos, los conocimientos que dábamos sobre medio ambiente, qué bibliografía utilizábamos, con qué metodología lo hacíamos. O sea, nos dimos a conocer en nuestra faceta de docentes unos a otros.
E: Intercambio de experiencias.
P2: Si, estuvimos bastante tiempo.
(…)
P3: Si es que en todo trabajo de un grupo es fundamental esa primera fase de reflexión. Las especialidades son como si, de pronto, ponen a una persona china, a una persona rusa, a otra persona sudamericana juntos, no se entienden.
P2: Al poner el lenguaje común nos dimos cuenta de que ahí había abismos, cada uno le llamábamos a las cosas de diferente manera y en eso se nos fue mucho, mucho tiempo.

Sesión 2 de revisión del mapa conceptual. Caso 3. 0:31:53.546 – 0:33:46.250

Dentro de su trayectoria identifican un importante punto de inflexión cuando, tras esa fase inicial de reflexión, dan el salto a la acción para trascender a esos debates e intercambios, tratando de poner en marcha algunas de las soluciones a los problemas ambientales o en la formación sobre ellos. Aunque no sea la pretensión inicial, de este trabajo obtienen algunos productos como publicaciones con las que, además, difunden su trabajo.

E: ¿Identificáis algún momento especial en la evolución del grupo, algo que os haya marcado, que haya marcado cambios?
P: Sí, yo creo que el cambio más importante, y fue el que produjo una baja mayor de personas fue el momento en que decidimos pasar del debate, de la reflexión, a la acción ¿no? Cuando ya empezamos a intentar hacer cosas, transmitirlo a través de documentos, artículos, estamos publicando en revistas de difusión internacional, el libro que comenté antes… Eso supone un trabajo añadido y es pasar de la tertulia –que siempre es enriquecedora- a pasar del debate –que es otro nivel- a la reflexión, a la actuación y a un producto.

Entrevista profesor enlace caso 3. 0:13:28.992 – 0:14:12.908

P2: Es que nosotros lo del tema de los problemas es algo que lo usamos mucho. Me acuerdo hasta de que alguna vez hicimos una sesión sobre qué problemas identificábamos que nosotros pudiéramos abordar. Ante las problemáticas del mundo vemos que hacen falta soluciones globales y realmente lo que nos mueve es el interés por hacer las cosas bien es por resolver problemas

Sesión 2 de revisión del mapa conceptual. Caso 3. 1:29:27.530 – 1:29:51.911

Para comenzar esta nueva etapa deciden explorar el grado de conocimiento, los valores y actitudes que presentaban los estudiantes universitarios de entrada y de salida de su universidad. Recogieron la información a través de un cuestionario y dejaron constancia de esta exploración de necesidades formativas en un libro titulado *Los universitarios y el medio ambiente. Un ensayo transdisciplinar en la Universidad de Málaga.* Un libro que trata *de la situación ambiental y de cómo se perciben su crisis y la responsabilidad en ella de los distintos agentes sociales; de la formación científica y de la formación en valores; de la Universidad como institución con unas funciones específicas y como un agente más que vive en el contexto de la crisis ecológica y que no se desentiende de ello…* (Mérida, M.E. y López, L. 2001: 8).

> *P2: Yo si acaso ahí lo que complementaría es que el salto a la acción no fue solamente el producto porque da la impresión de que nada más que es lo de las publicaciones, ¿no? Más bien eso fue un medio pero nosotros lo que queríamos era seguir estudiando –que es en lo que estamos ahora- claves de la metodología transdisciplinar. Lo que pasa es que lo primero que hicimos, que fue un análisis de la situación, primero vamos a ver cuáles son las necesidades de nuestros estudiantes con respecto al medio ambiente, e hicimos un estudio y lo publicamos. Pero da la impresión de que eso era lo que perseguíamos pero realmente lo que queríamos era un análisis de la situación para, quizás, el producto que puede ser de una primera etapa final, desde mi punto de vista, puede ser la publicación esta que no acabamos de terminar que es dónde queremos dar las claves de esa metodología transdisciplinar basadas en nuestra experiencia.*
>
> Sesión 2 de revisión del mapa conceptual. Caso 3. 0:30:02.318 – 0:31:12.938

> *P2: Sí, el salto fue principalmente por hacer aquel estudio que hicimos del nivel de conocimiento y actitudes en relación al medio ambiente de los estudiantes universitarios que dio lugar a una publicación que será el libro que te ha pasado Félix. Ahí nos planteábamos tantas cosas, pero bueno, ¿qué conocimientos previos tienen nuestros estudiantes de lo que queremos transmitir? Y teníamos que hacer el estudio. Claro, ya había una disciplina de trabajo.*
>
> Sesión 2 de revisión del mapa conceptual. Caso 3. 0:28:18.589 – 0:28:50.216

> *P1: Ni en los planes de estudio ni en la organización que tenemos en esta facultad se promueve que haya interacción entre áreas. Como hicieron en el proyecto de Chile que ya los departamentos cambiaron, (…) eran grandes áreas de salud, muy conectadas pero eran grandes grupos que, además, el edificio que es nuevo físicamente lo montaron para que interaccionaran, tipo oficina de … Es decir, que llegan hasta la estructura. ¿Tú crees que en cubículos como estos…? Nos hablamos en el pasillo y aquella cosa. Pero ellos tienen la estructura interna ya organizada para que haya más interacción, llámese empresa Google, Microsoft… (…) Esto es lo que falta aquí, que no hay una interacción.*
> *P2: Si precisamente por eso te digo que para mí, la mayor dificultad está en esa separación por áreas. Por eso decía que no es por los departamento, realmente es el área. ¿Y cómo nos reunimos las áreas? Pues nos reunimos por unos intereses diferentes.*
> *P1: Pero no está el sistema para que haya unas relaciones entre áreas. Si nosotros no estamos en contra de la especialización, sino como se debe interaccionar entre áreas y esto es lo que no está resuelto.*
> *(…)*
> *P1: Es una dificultad tácita a la hora de que te hacen unas convocatorias que no tienen en cuenta que existen grupos como nosotros que estamos haciendo cosas que están contempladas en el Espacio Europeo de interacción entre disciplinas. Y, cuando salen las cosas, no contemplan eso, es como si no existiéramos.*
> *P2: Se mueve todo por conceptos administrativos más que por conceptos educativos*
>
> Sesión 2 de revisión del mapa conceptual. Caso 3. 0:52:48.166 – 0:55:05.578

Perspectiva de futuro

En el momento en el que hemos tenido el último contacto con este equipo nos comentaban que estaban trabajando en una nueva publicación que le daría continuidad a la anterior y

estaría basado en su propia experiencia como docentes que adoptan un enfoque transdisciplinar. Contaría con una parte introductoria centrada en la metodología transdisciplinar y los modos de aplicarla y otra con valoraciones de sus propias experiencias.

> *(…) Ahora mismo estamos enfrascados en un libro sobre la valoración de todos estos cursos que hemos dado con una pequeña parte introductoria de lo que es la transdisciplinariedad desde el punto de vista conceptual, revisando lo que es a nivel internacional.*
> *(…)*
> *Bien. Y por ejemplo esta semana, del 4 al 8 tenemos una reunión y ahí estamos luchando a ver si conseguimos el horario compatible dentro de la semana pues el día que podamos la mayoría. Cada uno tiene sus capítulos organizados, los ponemos en común. La puesta en común, eso es lo que nos está ocupando el tiempo ahora, ahora mismo no estamos en curso y después la idea es…*
> *Claro, también se nos ha pasado por la cabeza plantear un postgrado pero realmente no… ya cuando si son momentos de inspiración pero cuando pasamos a la realidad vemos que en la práctica es imposible tal y como estamos organizados y con el tiempo del que disponemos. Pero es algo que, bueno, igual más adelante no descartamos.*
>
> Entrevista profesor enlace caso 3. 0:30:54.390 – 0:32:04.437

> *P1: El primer libro es un análisis porque eran encuestas y teníamos también algunas subpropuestas pero aquí ya es a raíz de toda la actividad con tres o cuatro cursos, con todas las actividades diferentes que hicimos para aplicarlas en la universidad. Pero, claro, nos encontramos con el Espacio Europeo con el que desaparece lo que teníamos de libre configuración, cursos de verano, etc. Entonces fue cuando nos planteamos lo del postgrado.*
> *P2: Sí, es verdad, lo hemos hablado algunas veces.*
>
> Sesión 2 de revisión del mapa conceptual. Caso 3. 1:06:17.507 – 1:06:48.854

Como proyecto a largo plazo se planteaban la posibilidad de crear un postgrado transdisciplinar pero por el momento no será posible dado que las prioridades de los departamentos están focalizadas en mantener suficiente carga docente para sus profesores ahora que a muchas de las licenciaturas se les resta un año con la transformación al grado.

> *Primero se están haciendo los postgrados y los máster disciplinares y nosotros, no nos olvidemos, somos profesores de unos departamentos concretos y los departamentos están buscando servicios u ofertas que cubran su disciplina. Ecología, por ejemplo, máster de Ecología; los de Salud, máster de Salud. Y un máster que sea interactivo con distintas disciplinas, en qué ámbito de capacitación profesional lo colocan. ¿Qué oferta de empleo vas a tener para personas que van a hacer un máster transdisciplinar que va dirigido a distintas disciplinas? Eso no cuadra y no se ve todavía claro. Es tanto que, incluso el Máster de Educación Ambiental en el que participamos nosotros –de forma individual, algunos profesores del grupo- en esta oferta nueva del postgrado ya no pudo ser por el tema de las restricciones que ponen y las que se ponen los departamentos para incluir su profesorado. Es ya una cuestión corporativista: yo tengo que conseguir un máster que le de trabajo a mis profesores porque al reducir en el grado un año, el postgrado es la oferta que hace ese departamento y, claro, no vas a invitar a gente de otros departamentos porque estás quitándole peso al tuyo. Y esas son las cosas perversas que están pasando en contra de la aproximación transdisciplinar, que sigue estando igual de viva, que lo aplican las empresas también, que está como descriptor básico del Espacio Europeo pero, tal y como se están haciendo las cosas, no. De modo que, tal como se están haciendo las cosas, el postgrado sigue estando como idea pero lo vemos con dificultad.*
>
> Sesión de revisión del mapa conceptual con el profesor enlace. Caso 3. 0:11:13.084 – 0:13:18.578

Con la adaptación del Espacio Europeo de Educación Superior desaparecen las asignaturas de libre configuración pero esperan mantener su actividad a través de los Trabajos Fin de Grado.

> *Dentro de lo que son las distintas facultades hemos participado como profesores dentro de las comisiones de diseño del grado pero después nosotros de forma colectiva hemos discutido y hemos reflexionado sobre las aportaciones transdisciplinares porque lo que ocurre es que finalmente los grados se organizan de forma separada en cada facultad y no ha habido absolutamente ningún trabajo integrador en el conjunto de los distintos grados cuando interaccionan entre ellos.*

Dentro de lo que nos han dejado, que es muy limitado porque realmente vamos hacia atrás, hemos hecho alguna aportación. Por ejemplo, el peso dentro del Grado de Ciencias Ambientales de los geógrafos que están en nuestro grupo es menor que en la licenciatura anterior, lo cual va en contra de nuestra posición. Finalmente nos hemos visto bastante frustrados porque se hace en asignaturas donde se ha reducido el componente transdisciplinar y, por tanto, la participación de varios departamentos o, incluso, de departamentos de varias facultades. Eso lo hemos debatido y hemos hecho algunas aportaciones dentro de cada titulación.

Sesión de revisión del mapa conceptual con el profesor enlace. Caso 3. 0:00:00.000 – 0:01:38.131

P: De hecho, en uno de los capítulos del libro está todo el tema de cómo nos hemos enfrentado al diseño del Espacio Europeo para cada asignatura y esto es un lamento porque no hemos podido trasladar… cuando se esperaría por evolución natural un avance. Hay unas asignaturas que son los llamados trabajos fin de grado, los trabajos prácticos que tienen en cada grado y ahí es donde hemos visto un espacio para interaccionar pero, al final, los departamentos implicados en estas asignaturas son departamentos de cada facultad que propone el grado, no han incorporado departamentos de otras facultades pero sí es verdad que, al ser un trabajo práctico, ya pueden entrar profesores de otras carreras como figura de tutor que cuente como créditos y creemos que es el espacio adecuado para poder interaccionar, ya no en las asignaturas de libre configuración como se planteaba antes…
E: Es el sustitutivo, ¿no?
P: El sustitutivo, sí. Es quizás la parte más concreta de todo esto del Espacio Europeo.

Sesión de revisión del mapa conceptual con el profesor enlace. Caso 3. 0:08:54.567 – 0:10:15.819

Condicionantes

Como es lógico, desde sus planteamientos de integración disciplinar, encuentran en la fragmentación de la universidad española en áreas, departamentos y facultades una de sus grandes dificultades ya que no se fomentan las relaciones interfacultativas ni se están creando redes fluidas entre áreas en contra de lo que cabría esperar del Proceso de Bolonia. No han podido, por ejemplo, diseñar asignaturas compartidas entre departamentos. Esto constriñe de forma directa el trabajo con otros en la universidad. Tampoco se hace un seguimiento efectivo y práctico de la trayectoria de aquellas personas que innovan que debería ser difundida en aras a facilitar el desarrollo de nuevas experiencias.

P2: Yo he empezado diciéndole que lo del departamento no es propio porque realmente lo que se compartimenta es el área de conocimiento. Hay departamentos que tienen tres áreas de conocimiento y, cada una, obra por su cuenta.
P1: Sí, pero el responsable de la organización de la docencia no es el área sino el departamento.
P2: Pero luego cada área es soberana en lo suyo.
P1: Pero al final hay un director. Aunque es soberana, internamente está distribuida, lo que es nominalmente, oficialmente…
P2: Pero es un concepto administrativo.
P1: Claro, pues ahí está la constricción, es un concepto administrativo por porqué no hay…
P2: Si nos dejaran tener un departamento por área, independientemente del número de titulares, porque eso lo que determina… O sea, mi área es un departamento.
P1: Yo sería partidario más bien de red de áreas, que estuviéramos conectadas las áreas. Hacerlo un departamento por área es todavía atomizar más.
(…)
E: Pero esto está un poco ligado a cuando me comentabas que, por ejemplo, cuando teníais que cubrir una ficha de una asignatura, no podíais poner profesores de dos departamentos diferentes.
P1: Claro, ese es un problema administrativo. Por ejemplo, Tesis Doctorales, no las puedes dividir, no está organizado el impreso para que automáticamente pase la mitad a un departamento y la mitad a otro. También nosotros cuando teníamos que escribir tuvimos dificultades porque tenía que ir todo al departamento…
P2: Porque tenía que ser nada más un departamento.
E: Eso recuerdo que es lo que me comentaba, por eso está así en el mapa.
P2: Esa organización es mala pero para mí todavía es peor que el área de conocimiento es soberana.

E: Entonces yo creo que la solución es incluirlo.
P1: Añadir, ¿no? Sí, mejor eso.
(…)

Sesión 2 de revisión del mapa conceptual. Caso 3. 0:48:32.911 – 0:51:12.686

La otra gran dificultad a la que se enfrentan es el hecho de que este tipo de actividades están a merced del voluntarismo puesto que no se contemplan los tiempos que los equipos docentes pueden emplear en su propia coordinación o puesta en marcha de sus iniciativas. Esto provoca que les cueste encontrar tiempos de trabajo conjunto dado que las tareas obligatorias les consumen la práctica totalidad de su tiempo.

Entonces, las dificultades, hay una cierta frustración porque, claro, es difícil aplicar todo esto cuando la propia institución no cree o cree muy poco vamos a decir en ello. Pero te encuentras con dificultades de tipo organizativo de que no tienes tiempo, de que es muy difícil combinar, sobre todo cuando somos personas una mayoría del grupo con una actividad investigadora frenética, con mucha actividad investigadora de cada una de nuestras áreas ¿no? Esto es como un añadido y, evidentemente, cuando tienes que poner… Mira la mesa, entre una publicación de investigación que tienes que llevar porque tienes varias Tesis Doctorales y este tipo de cosas pues tienes que recurrir a lo que te da de comer en principio, que es la actividad docente e investigadora que es la que nos pagan. Y no tenemos claro que nos paguen por la innovación que debería ser algo asumido por el profesor que nos deberían pagar para innovar y debe ser intrínseco a nuestra actividad docente e investigadora.

Entrevista profesor enlace caso 3. 0:16:43.989 – 0:18:01.055

Entre los apoyos con los que han contado destacan los proyectos de innovación que les han sido concedidos. Proyectos que han servido para financiar los materiales que necesitaban y algunas salidas al medio natural incluidas en sus cursos.

El propio grupo y sus integrantes son el otro gran apoyo con el que cuentan, el equipo se convierte para ellos en un remanso de calma en el que se sienten comprendidos. Están habituados a ser diferentes en sus respectivos departamentos y, en el seno del grupo, se sienten entendidos al encontrarse con personas con las que comparten su forma de ver las cosas.

P2: Es que nos parece que esto que nosotros hacemos es imposible hacerlo dentro de un departamento por el elemento competitivo que hay. Aquí como cada uno somos de un departamento no estamos compitiendo entre nosotros, nos lo tomamos de otra manera. También somos gente que dentro de nuestros departamentos somos así también pero, claro, los otros no son así, entonces te tienes que estar un poco defendiendo. Pero aquí no, como estamos todos en esa onda de que consideramos que…
E: Es muy importante esto que me estás diciendo.
P3: Sí, es que es como un trabajo gratuito.
P2: Claro, para nosotros es como un ocio. Ahora, cuesta ponerle disciplina al ocio
P3: Es como tener 10 canales de televisión en tu casa porque, fíjate, cada vez que yo estoy con Trini o contigo sentado resulta que estoy con gente que no tiene una formación de biología, de ciencias, tienen formación una más de Pedagogía y otra más de enfermería. Entonces, en el momento en el que tu valoras el contacto transdisciplinar como algo importante, ya lo del ritmo de no sé qué y… No, no, no, yo tengo que comprender tú visión de la biología en dos tardes, no, eso es un agobio.
P2: No, no, es que a la mayoría de la gente esto lo pone nervioso y yo lo he llegado a entender porque, claro, para tú convivir con la gente, pues te tienes que poner en su lugar. Entonces yo lo he llegado a entender.
(…)
P2: Yo, por ejemplo, en mi departamento soy la utópica porque, claro, son unos planteamientos que no coinciden… Yo también les tengo que comprender, es que, claro, yo soy rara para ellos. En cambio cuando estoy con esta gente pues somos todos normales, te gusta también la sensación esa de "pues yo tan rara tampoco soy", lo que pasa es que la gente con la que me ha tocado a mi trabajar a diario pues tienen otro pensamiento.

Sesión 2 de revisión del mapa conceptual. Caso 3. 0:34:28.199 – 0:36:22.431

Operativización de la iniciativa

Los miembros del equipo han participado en diversos cursos para la mejora de la práctica docente. Resaltan de esos cursos de formación que los han llevado a aprender, por ejemplo, lo que son las tutorías grupales o lo que es la evaluación estímulo. Cosas que habían aplicado ya en algún momento pero a las que no habían dado nombre. Los cursos, de esta forma, les han servido para reforzar lo que, de forma autónoma, habían innovado.

A grandes rasgos estos aspectos innovadores se concretan en las diferentes asignaturas en las que desarrollan su labor. Por ejemplo en la de Impacto Ambiental, una asignatura compartida con un sistema en el que se parte de problemas ambientales locales a los que, los alumnos, pueden acceder fácilmente. Estos estudiantes han de realizar un trabajo sobre alguno de estos problemas y, cada profesor, se encargará de tutorizar 4 o 5 trabajos a lo largo de todo el curso. Posteriormente se hace una puesta en común entre los profesores de la asignatura que evaluarán de forma conjunta los trabajos –tutoría compartida-.

En la programación de la materia se contempla la realización de una excursión-conferencia a la que acuden todos los docentes de la asignatura. Durante el transcurso de la misma los alumnos tienen la posibilidad de presentar sus avances en el trabajo –evaluación estímulo-. Esta excursión tiene especial relevancia si tenemos en cuenta que se trata del único momento en el que el alumno tiene la posibilidad de interaccionar en un mismo momento con todos los profesores.

Este sistema de trabajo colegiado requiere un esfuerzo extra por parte de los docentes que necesitan llevar a cabo varias reuniones de coordinación para que la programación responda a sus criterios, el desarrollo sea viable y el proceso resulte verdaderamente interesante y enriquecedor para todos. También en este caso nos encontramos con que llevan la colaboración en la Facultad más allá derivando alumnos, cuando pueden, a colegas pertenecientes o no a su departamento que les pueden resultar de ayuda en alguna temática específica. Señalan, sin embargo, como sólo pueden hacer uso de este recurso en contadas ocasiones dado que el sistema universitario, tal y como está estructurado, no lo permite.

Articulación de su coordinación

En términos de realización del trabajo contemplan la posibilidad del funcionamiento autónomo de cada miembro del equipo y tienen dos niveles de organización: el del curso completo y el basado en actividades específicas puesto que, según la actividad de la que se trate, el coordinador puede ir variando.

En lo que se refiere a los proyectos de innovación suelen diseñar un plan de trabajo que frecuentemente sufre reajustes para adaptarse a horarios compatibles para todos.

E: ¿Dentro del grupo hay roles diferenciados o funciones?

P: Es un grupo bastante paritario. Yo fui concretamente el primer coordinador, que es una figura, coordinador. Y después ya hemos ido sustituyendo las personas, ya sea coordinador del grupo o coordinador de proyectos concretos. Estamos organizados a dos bandas: una cosa es el grupo, el grupo puede tener más actividades además del proyecto, puede participar como tal en un congreso, podemos tener otras actividades que vayan más allá del curso que estemos dando. Y después está el organizador del curso que es la persona responsable de un curso. Y después los miembros pues somos bastante autónomos y lo único eso, una figura que trate de empastarlo. Entonces ha ido cambiando y bueno, ahora hay otra persona coordinando el grupo y ha habido en estos años pues como 4 o 5 así que bastante variado.

Entrevista profesor enlace caso 3. 0:32:04.437 – 0:33:10.208

Dentro de su dinámica de funcionamiento se identifican dos tipos diferentes de reuniones: Por un lado están las reuniones de seguimiento de los proyectos que se celebran en sus contextos de trabajo habituales. Por el otro están las reuniones de diseño con un componente de creatividad mucho más elevado porque serán en las que marcarán las estrategias de continuación del equipo. Para este segundo tipo de reuniones buscan ambientes diferentes a los de su trabajo habitual generalmente emplazados en parajes naturales en los que combinan las sesiones de trabajo con pequeñas actividades de ocio. Trabajan, en definitiva, en un ambiente más distendido.

Resultados de la experiencia

Con el tiempo su trayectoria en el equipo les ha llevado a convertirse en personas de amplias perspectivas y muy versátiles, con una mayor disponibilidad para los cambios. Opinan que su mayor aportación para con sus alumnos es la de ayudarlos a comprender las materias desde una perspectiva integradora, desde un punto de vista realista.

Y, de cara al alumno nuestros resultados pues son resultados que vemos positivos puesto que hacemos ver al alumno que tiene que trabajar mucho más el estudio del análisis de las interacciones, que cuando hacemos análisis del medio natural vemos que –y de una manera estadística- que una variable por sí sola, por separado las dos, no tiene tanta influencia como al interaccionar entre ellas, que tiene más peso en la explicación de un fenómeno la interacción entre varias variables que cada una por separado. Entonces somos los que analizamos interacciones.
E: ¿Y los alumnos cómo valoran la experiencia?
P: Bueno, las valoraciones que vamos a recoger en este libro son muy positivas pero también de cierta perplejidad porque, claro, los estás poniendo en un aprieto, ¿no? Estaban muy cómodos, se estudia muy cómodo, tienes un libro, el libro te lo… sacas buenas notas… Y, cuando les dices que eso te sirve pero relativamente y les hace ver otra forma de razonamiento, les haces trabajar en grupo –que hasta ahora no lo habían hecho suficientemente- pues algunos se quedan un poco perplejos.

Entrevista profesor enlace caso 3. 0:36:30.393 – 0:37:45.186

Alguno de ellos identifica en sus asignaturas una disminución de la tasa de fracaso académico a pesar de mantener el nivel de exigencia. Aunque creen que, en parte, esta disminución puede estar explicada por el hecho de que ellos trabajen conjuntamente, reconocen que otros muchos factores podrían estar incidiendo en este descenso. Se refieren, por ejemplo, a su trabajo con metodología transdisciplinar, la incorporación de las TIC como apoyo fundamental de su docencia, el incremento de su propia experiencia o la incorporación de una mayor diversidad en las pruebas de evaluación empleadas.

P2: Ahí hay otras muchas variables pero, en cuanto a lo que es el rendimiento académico, yo he ido disminuyendo la tasa de fracaso académico con el tiempo. Yo la tengo medida, no sé mis compañeros, no es algo que nos hayamos propuesto.

(…)
Puede haber otras variables, porque yo en todo este tiempo he ido desarrollando… (…) Desde el 2004-2005 que abrió el campus virtual de la UMA, yo tengo aula virtual y apoyo toda mi docencia en eso, es una variable importante que me ha podido hacer bajar la tasa de fracaso académico. Yo era una profesora que estaba en el 25% -que eso es lo normal- y me ha ido disminuyendo al 12%, después al 6%, después al 3 y ahora estoy prácticamente en 0,5. Y yo no he bajado mi nivel de exigencia. Puede estar mi mayor experiencia porque cada años aprendes más, puede estar el uso de las tecnologías, pero también puede estar esto, ¿por qué no?

Sesión 2 de revisión del mapa conceptual. Caso 3. 1:38:51.048 - 1:40:30.828

Lo que tienen claro todos ellos es que se encuentran muy satisfechos con el trabajo que están realizando y, como dicen, la prueba de ello es que continúan invirtiendo esfuerzos en el trabajo con el equipo y su vocación sigue siendo lo suficientemente intensa como para mantenerse en marcha.

Digamos que nosotros nos hemos autoevaluado y, sobre todo, hay una evaluación clara que es si uno está satisfecho ¿no? A lo largo de los años de cómo empezaste y de cómo estás ahora. Entonces el grado de satisfacción es alto porque vemos que nuestra práctica docente nos da, como dije antes, mucha versatilidad, somos personas que en términos flamencos aquí en Andalucía se diría que tocamos distintos palos, con lo cual no nos extrañan los cambios y nos sentimos preparados para abordar esos cambios. Entonces, el hecho de haber roto nuestras barreras interdisciplinares pues nos abre un mundo nuevo que es finalmente el mundo real, lo que hemos es roto las barreras artificiales, hemos vuelto a… Nos podemos ir al pasado y sentirnos muy bien con los griegos, los filósofos griegos o en el tahorismo, nos podemos sentir cómodos con aquellas aproximaciones que impliquen romper barreras disciplinares y, en este sentido, hay que ver el enriquecimiento personal, sin duda.

Entrevista profesor enlace caso 3. 0:35:15.851 – 0:36:30.393

Una pregunta muy interesante, ¿qué nos da fuerza? Pues yo creo que la vocación, el tener vocación. Como decía antes cuando nos metimos en esto no nos pagaron más, no nos pagan más por esto aunque ahora ya sí que te cuenta en tu curriculum en lo que son los… algo, lo que pasa es que tampoco tengo yo muy claro cuánto son las… la parte adicional de las autonomías –no sé si en Galicia lo tenéis, ¿no?- salario adicional que te paga la Comunidad Autónoma por tus logros, Complemento Autonómico se llama aquí, ¿no?
Entonces nos mueve la vocación fundamentalmente, el tener… ser inquietos, personas con ganas de hacer cosas y dejar cosas bien hechas es lo que nos mueve.

Entrevista profesor enlace caso 3. 0:41:39.708 – 0:42:30.887

Opiniones y valoraciones generales

Ventajas y desventajas del trabajo con otros

Para ellos el trabajo en equipo tiene una ventaja fundamental que es el enriquecimiento de los integrantes del grupo y del propio grupo. Este enriquecimiento se produce precisamente al contar con otras vivencias personales y culturales. Para poder aprovechar esa oportunidad de mejora es necesario tener una mentalidad receptiva a esas vivencias.

E: Bien, y en relación con el trabajo en solitario, ¿qué tipo de ventajas crees que reporta el trabajo en equipo?
P: El trabajo en equipo digamos enriquece porque son otras vivencias personales, incluso culturales. Por ejemplo culturales tan lejanas como Suramérica –una de las interacciones que hemos tenido es con un grupo de la Universidad Austral de Chile que han ido desarrollando el tema transdisciplinar y lo han llevado a reformas de planes de estudio y a construir edificios pensando en esa interacción. Eso significa cambiar completamente la estructura organizativa de un centro y esa estructura organizativa se favorece también con un modo de… con una arquitectura interna también diferente. Si ahora has entrado en este Departamento habrás visto que está lleno de cubículos…
E: Sí.

P: Si vas a Pedagogía también. Despachos que son cada vez más pequeños. Este era un despacho que… aquí había un despacho grande para tres personas que hemos ido dividiendo. Y esos espacios de comunicación pues son necesarios y hay que diseñarlos.
El trabajo en grupo enriquece porque te da otra visión pero para eso tienes que tener una mentalidad receptiva. No puedes… tienes que verlo como una ventaja, una oportunidad… Y otro grupo de personas entenderá que es una pérdida de tiempo estar escuchando otras cosas (yo ya sé hacer lo que sé hacer y aquí me quedo). Entonces así evolucionas más y te enriqueces más como persona, docente, etc.

Entrevista profesor enlace caso 3. 0:22:16.886 – 0:24:00.893

La desventaja radica en la posibilidad de que el respaldo del equipo haga que los integrantes del mismo se relajen en exceso depositando su propia responsabilidad en la del equipo. Esto puede mermar la individualidad que debe aportar algo a la estructura común.

Requisitos del trabajo con otros

Con su experiencia han aprendido que, para que un equipo docente pueda tener un buen funcionamiento, es necesario que sus integrantes reúnan ciertas condiciones personales como contar con una mentalidad receptiva, inquietud intelectual y vocación docente. También es imprescindible que tengan el deseo de trabajar en equipo y ganas de hacer las cosas.

E: Y siguiendo un poco en la misma línea, ¿podrías trabajar con cualquier profesor colaborativamente?
P: ¿Con cualquier profesor? En teoría, pues sí, pero después, claro, cada profesor es un mundo ¿no? Entonces, como en todo tipo de interacción, si hay dos personas y las dos quieren trabajar pues se puede trabajar, si uno de los dos no quiere… A mí me ha ocurrido que algún profesor que, descaradamente en el campo investigador tratan de utilizarte para hacer curriculum ¿no? Y yo eso como creen que soy idiota y no me doy cuenta pero me doy cuenta muy pronto, no hace falta… a veces la experiencia te dice con qué personas estás tratando lo que pasa es que en un momento dado, coyunturalmente te interesa no romper porque ves más cosas positivas que negativas sabiendo que además esa persona en un tiempo, en un tiempo determinado… Es decir, que no se metió con una mentalidad abierta para continuar sino que se metió con un objetivo concreto, para hacer esto me uno… es algo coyuntural. Nosotros creemos en cosas más estables.

Entrevista profesor enlace caso 3. 0:48:58.315 – 0:50:01.756

Por otro lado, nos llaman la atención sobre la importancia de contar con apoyo institucional desde una perspectiva profesional apoyada en la predicción de las necesidades formativas que puedan tener esos equipos. También se deberían ajustar los trámites burocráticos para facilitar el establecimiento de conexiones entre áreas.

E: ¿Qué es lo que hace falta a un equipo docente para funcionar bien?
P: Pues formación, vocación, un buen apoyo institucional porque… un apoyo institucional, digamos, profesional que nos vaya indicando de una manera profesional, por lo tanto evaluando con encuestas qué es lo que tenemos, cómo se está respondiendo a qué tipo de satisfacción hay en el alumnado. Las encuestas que dan ahora al alumnado ellos mismos te dicen que no valen para nada, que sirven para poco. La institución tiene que ser activa pero tiene que ser activa de un modo más profesional y a veces vemos que se desperdician los propios profesionales.
Aquí, por ejemplo, existe un plan estratégico para la Universidad de Málaga para ahorro energético, cómo es que no contamos con los profesores que están investigando sobre eso y subcontratamos a no sé quién, o no nos implicamos más. O los pedagogos para que hagan una predicción mucho más directa, mucho más de grano fino de lo que está ocurriendo en cada institución, en cada Facultad o en el centro.
Después tiene que cambiar en el sentido de una mayor formación, tenemos que tener… y que se te valore más la actividad docente desde todos los puntos de vista, no solamente crematístico y de dinero sino de consideración social.

Entrevista profesor enlace caso 3. 0:42:30.887 – 0:44:13.712

Son condiciones justamente para que la propia institución no obstaculice los impulsos que los docentes inicien. Pero, además, creen que la universidad no solamente debe no obstaculizar este tipo de procesos sino también potenciarlos e incentivarlos.

> *P2: De alguna manera el apoyo que estamos pidiendo aquí es para ajustar los trámites… O sea, para no encontrar dificultades. Pero es que ya no es que no te encuentres dificultades, es que te deben de dar ventaja.*
> *E: Incentivos.*
> *P3: incentivar.*
> *P2: Ahora es que la castigan pero es que yo no solamente quiero que no me la castiguen es que lo incentiven si quieren potenciar esto.*
> *P3: Ahí está, pasar de la retaguardia a la vanguardia.*
> *P2: Es que estamos tan acostumbrados a ser castigados que nos conformamos nada más con que no nos castiguen, te adaptas a todo.*
>
> Sesión 2 de revisión del mapa conceptual. Caso 3. 1:34:57.820 – 1:35:52.701

Trabajo con otros en la universidad y el Proceso de Bolonia

Insisten en que es necesario adoptar una visión preventiva con una educación que potencie desde los primeros niveles el debate argumentado y la reflexión crítica, de forma tal que los docentes universitarios sean personas competentes en estas dimensiones imprescindibles para poder realizar y valorar el trabajo en equipo. Al mismo tiempo, lograr el reconocimiento social de la actividad docente puede, indirectamente, potenciar este tipo de iniciativas. El reconocimiento por parte de la universidad podría ser un primer paso en este sentido haciendo el seguimiento y difusión de las experiencias innovadoras y aprovechando profesionalmente a los expertos con los que cuenta en su plantilla docente, pues es una forma de mostrar estima y confianza en su trabajo de paso que se rentabilizan los recursos con los que cuenta la universidad.

> *Es decir, que al final, aquí en la universidad española parece que estamos inventando cada dos minutos algo y no se tiene en cuenta la trayectoria de la gente… no hay un seguimiento real efectivo y práctico de la gente que está haciendo cosas nuevas. Nosotros no nos consideramos mejor que otros pero, por otro lado, vemos que se desperdician muchas energías y, bueno, se están discutiendo temas ahora de planes de estudio y resulta que hay personas en esta universidad y seguro que en cualquier universidad española que han hecho actividades del tipo de fuera del aula que se están planteando y no miran hacia ellos para preguntarles: oye cómo ha sido… porque tampoco hay un sistema de evaluación serio y rigoroso de cada institución para evaluar esas actividades, que esa es una cosa que nos ha preocupado. Claro, se hacen muchas cosas pero no se sabe qué logros se han tenido.*
>
> Entrevista profesor enlace caso 3. 0:15:46.051 – 0:16:43.989

Dado que ahora mismo no se está trabajando en cuestiones como las mencionadas, se hace necesario que la propia universidad ofrezca a sus profesores formación específica sobre trabajo en equipo para poder facilitar que se pueda producir y orientar el proceso a los profesores.

El Proceso de Bolonia debería haber sido explicado aunque no lo ha sido a nivel ideológico y conceptual. Por tanto, ni los estudiantes, ni el profesorado lo comprende para llevarlo a la práctica de la forma adecuada. Hacen mucho hincapié en las dificultades que tienen para

encontrar en el marco de la universidad un nicho en el que dar rienda suelta a sus proyectos transdisciplinares e insisten en que la adaptación al Espacio Europeo de Educación incrementa sus dificultades en lugar de mitigarlas como sería de esperar.

> *E: Muy bien, de esto ya me has contado algo pero ¿crees que Bolonia podrá ayudarnos o será un problema añadido en estas cuestiones?*
> *P: Si los profesores no están preparados, no quieren cambiar y simplemente van a adaptar y rellenar alguna ficha y seguir haciendo lo mismo, evidentemente, no servirá para nada. La institución tampoco se ha molestado en explicar a nivel ideológico y conceptual lo que es Bolonia, ni a los propios profesores ni a los propios alumnos y se ha metido de lleno en redactar unos programas, rellenar unas fichas y en la parte técnica, que la parte técnica, digamos, es posterior. Si no estamos convencidos -y hemos tenido años para eso para que la institución pusiera interés en explicarlo en hacer jornadas creativas para atraer al profesorado a esa dinámica- pues nos encontramos con que los que ya estábamos haciendo algo en esa línea lo vamos a seguir haciendo pero nos vamos a encontrar a otros que van a seguir haciendo lo mismo de siempre y, lo único, que van a contabilizar trabajo fuera del aula, van a hacer unas fórmulas matemáticas y no tienen experiencia ni se les ha enseñado a organizar a los alumnos fuera del aula. Y todo esto, bueno, se irá aprendiendo.*
> *Para mí son positivos este tipo de cambios pero implican también cambios de política institucional. Si queremos una enseñanza más personalizada –que es lo que también está en Bolonia- pues necesitamos personal. Y, entre otras cosas, personal que a mí me pueda descargar de cuestiones burocráticas y técnicas. No tenemos técnicos de laboratorio suficientes –aquí hay una para 30 profesores e investigadores-. Y, claro, en Alemania –lo vuelvo a poner porque es un sistema que conozco y, además, está bien valorado, algo menos que Finlandia pero, en todo caso, bien valorado respecto al nuestro- los profesores, por el hecho de ser profesor o catedrático, tiene asociado… Si sale una plaza de catedrático automáticamente esa plaza de catedrático tiene asociado un técnico. No sale sola la plaza de catedrático. O sea, al País le cuesta el catedrático –que cobra mucho más que nosotros, por supuesto- y la plaza de técnico de laboratorio y administrativo. De tal forma que ese señor no está desperdiciado como se nos desperdicia a nosotros que tenemos que estar metidos en temas que nos quita tiempo para lo verdaderamente importante: tenemos que ser creativos, tener tiempo para reflexionar pero vamos a toda velocidad y, con la velocidad que llevamos pues, evidentemente, las cosas no se pueden hacer todas bien.*
>
> Entrevista profesor enlace caso 3. 0:51:33.742 – 0:54:35.104

Lo destacado y lo que hemos aprendido del caso

Bien es cierto que las claras barreras que se alzan entre las materias y las áreas no son sino otra más de las muchas construcciones sociales por las que nos hemos dejado llevar. Aproximarse -nunca alcanzarla- a la esencia del conocimiento implica la paulatina eliminación de dichas barreras y la superación de esa ficticia realidad compartimentada. Se trata, entonces, de superar la visión que tradicionalmente ha guiado los procesos de enseñanza-aprendizaje y dar paso a aprendizajes integrados. Y ese es la brújula fundamental que orienta el trabajo de estos ocho docentes universitarios.

Sin embargo, tiene su lógica que haya sucedido así, tiene su lógica que cada uno de nosotros decida centrarse en un diminuto elemento del “saber”. Es tal la cantidad y la complejidad del conocimiento que necesitamos simplificarlo para tener un mínimo acceso a él, es tan variopinto el panorama de intereses y motivaciones personales que nuestra percepción está sumamente limitada y, evidentemente, nos resulta imposible escapar a nuestra propia naturaleza. Pero eso no exime de su carácter ilícito al principio que hace de la fragmentación un dogma. De ahí que el individualismo no tiene cabida en su forma de entender la actividad docente, la labor es compartida y la responsabilidad asumida por un grupo, el grupo Transdisciplinar.

El matiz que introduce este tercer caso sobre los dos anteriores está en ese énfasis que se pone en la transdisciplinariedad, en que son capaces de transcender al clásico concepto de asignatura y de colaboración docente caminando hacia una clara apertura para embarcarse en la persecución de un proyecto sumamente ambicioso que implica el trabajo coordinado dentro de una verdadera red de aprendizaje. Es por eso que este equipo da nombre al tercer nivel de nuestra *escala de complejidad estructural,* la *modalidad de red transdisciplinar.*

Para terminar recogemos en la siguiente ficha resumen los datos más representativos del caso:

EXPERIENCIA: **GRUPO TRANSDISCIPLINAR. UNIVERSIDAD DE MÁLAGA**	
ÁMBITO DE APLICACIÓN	- Diferentes departamentos, y titulaciones afectadas por proyectos comunes. - Superación del concepto clásico de asignatura y de colaboración entre profesorado.
NIVEL DE INTEGRACIÓN DEL TRABAJO DE CADA COMPONENTE	- Trabajo cooperativo.
PUNTO DE PARTIDA	- Estudio previo sobre los conocimientos y valores de los estudiantes de la Universidad de Málaga en relación al medioambiente. - Necesidad percibida de una Educación Global en materia de Medio Ambiente. - Reflexión, identificación y experimentación de metodologías didácticas transdisciplinares.
PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS	- Enfoque transdisciplinar. - Importancia de la formación pedagógica del profesorado universitario. - Formación de personas con iniciativa. - Formación personas con conocimiento y sensibilidad sobre el Medio Ambiente, independientemente de la titulación elegida. - Tutorías compartidas. - Evaluación-estímulo.
ARTICULACIÓN OPERATIVA	- Los docentes implicados llevan a cabo varias reuniones de coordinación: Algunas son fundamentalmente de seguimiento y otras de diseño. **EN LA ASIGNATURA DE IMPACTO AMBIENTAL:** - Cada profesor se encarga de tutorizar a 3 o 4 alumnos a lo largo de todo el curso. - Se realiza una excursión durante la que los alumnos tienen la oportunidad de exponer sus avances ante todos los profesores al mismo tiempo. - Los trabajos serán evaluados de forma conjunta en una puesta en común en la que participan todos los docentes de la materia. (tutoría compartida).
DIFICULTADES	- Estructuración de la universidad fragmentada en departamentos y facultades. - Falta de tiempo para concretar algunos proyectos. - Falta de reconocimiento de la dedicación docente.
APOYOS	- Proyectos de innovación educativa concedidos.
MODALIDAD: RED TRANSDISCIPLINAR **TIPO DE ACTIVIDAD: FOCALIZADA** **(Según la escala de complejidad estructural que se está diseñando a partir de los casos incorporados en la Tesis Doctoral)**	

Tabla 5. Ficha resumen del caso número 3. Fuente: Elaboración propia.

Caso 4[12]. Proyecto Mendeberri. Titulación de Educación Infantil. Mondragon Unibertsitatea. *Modalidad de proyecto institucional*

Algunas de las profesoras incorporadas a la muestra del proyecto Visibilidad impartían clase en la Diplomatura de Educación Infantil de Mondragon Unibertsitatea. La descripción que en la entrevista hacen de su organización y sistema de trabajo pronto nos llevó a la conclusión de que se trataba de un caso que, necesariamente, debíamos incorporar en esta Tesis Doctoral. Representan una forma de trabajo en equipo que hemos denominado como *modalidad de proyecto institucional*, pues estamos hablando de toda una institución con un sistema que requiere de un importante nivel de coordinación por parte del profesorado implicado en cada titulación.

La amplitud del caso nos ha llevado a completar la recogida de datos. Además de la documentación sobre el caso que ha ido llegando a nuestras manos, contamos con información y evidencias recogidas durante el desarrollo del proyecto Visibilidad y el de la propia Tesis Doctoral. En el primero, además de la grabación de una sesión de clase, se han hecho tres entrevistas: dos de ellas a profesoras iniciadoras del Proyecto Mendeberri y la otra con el conjunto de tutores de un módulo específico del programa. En la Tesis se ha hecho una visita de una semana a la Facultad en la que hemos tenido oportunidad de presenciar alguna sesión de clase y alguna de trabajo conjunto de los profesores de un módulo específico. También hemos hecho dos nuevas entrevistas individuales –realizadas el 6 y el 7 de mayo de 2009- ya focalizadas en las preguntas sobre las que pivota la Tesis y un grupo de discusión con estudiantes del último curso de la titulación –que ha tenido lugar el 5 de mayo de 2009- que nos ha servido para aclarar algún aspecto del sistema estudiado.

Esa visita se ha aprovechado también para contrastar con los docentes el mapa conceptual en el que nosotros vamos representando los diferentes elementos de su experiencia y triangulando las diferentes evidencias recogidas.

El último contacto con ellos lo hemos tenido en marzo de 2012 cuando nos asociamos con una de las docentes implicadas para escribir un artículo sobre su experiencia. Aunque nosotros nos centraremos fundamentalmente en la época del Proyecto Mendeberri en el artículo titulado *Del nuevo siglo al nuevo grado. La titulación de Educación Infantil en la Mondragon Unibertsitatea,* se incorpora también la explicación de cómo ha sido el proceso de adaptación de la titulación al Espacio Europeo de Educación Superior, lo que ha cambiado y lo que se mantiene. Pero, al mismo tiempo, este último contacto nos ha servido para contrastar, una vez más, nuestras impresiones sobre el caso con una persona implicada en él directamente.

[12]Encontrarán el mapa conceptual del caso en el CD situado en la cara interior de la contraportada. Dentro de la carpeta *2.- ANEXOS TESIS* encontrarán la carpeta *ANEXO 2 – Mapas conceptuales finales* y, dentro de ésta, la carpeta *caso 4.* Al abrir la carpeta *caso 4* verán todos los archivos asociados al mapa de ese caso. Si abren el primero de ellos (que es un archivo HTML cuyo nombre empieza por *0.- CASO 4.)* les aparecerá en pantalla la estructura general del mapa, a partir de ahí pueden ir desplegando las partes y recursos agregados que les interese.

El contexto

Los orígenes de la experiencia cooperativa Mondragón aparecen fuertemente vinculados a la formación, tanto académica como profesional. El sólido tejido educativo de Mondragón ha tenido y tiene un papel determinante en el desarrollo de la experiencia y en su éxito empresarial en el mundo. Mondragón cuenta hoy con varios Centros de Formación Profesional y una universidad propia. En su creación en 1962, la Eskola Politeknikoa ya formaba estudiantes en las actividades desarrolladas en las cooperativas, pero hasta 1969 no fue reconocida oficialmente como Escuela de Ingeniería Técnica Industrial. En 1997 se fusionó con otras cooperativas educativas para crear Mondragon Unibertsitatea. Esta inversión en formación iba unida desde el inicio a una idea de garantizar la igualdad de oportunidades y, de hecho, con ese fin se creó Alecop en 1966, una cooperativa que daba a los alumnos un trabajo que les permitía compatibilizar estudio y vida laboral (Santa Cruz, Flecha y Serradel, 2009).

> *Bueno pues ALECOP es... no sé cómo llamarlo, es una empresa pero bueno, es una institución… yo no sé cómo llamarlo, que nació con la creación del movimiento cooperativo cuando se planteó Escuela Profesional -que fue la primera escuela que surgió con el movimiento cooperativo de empresas- pues su creador se planteó que para que la gente pudiese estudiar pues la gente necesita también poder compaginar los estudios con un trabajo.*
> *Entonces, pues bueno, desde siempre nuestros alumnos tienen la posibilidad de compaginar su estudio aquí con un trabajo a media jornada en ALECOP. Entonces los de ALECOP la verdad es que tenían muy adelantado el tema de cómo se trabajan las competencias, sobre todo las competencias transversales y tenían un proyecto diseñado entonces, o justo entonces lo diseñaron que se llamaba PICAP y la verdad es que estuvimos con ellos y ellos también nos ayudaron mucho, nos dieron pistas para saber distinguir bien esas competencias diferentes, a las del saber las llamábamos –creo, no estoy segura porque ya lo tengo un poco olvidado- competencias técnicas, con el saber hacer competencias de tipo metodológicas, con el saber estar creo que eran competencias participativas y con el saber ser… no recuerdo muy bien cómo era…*
>
> Entrevista profesora 3 caso 4. 0:07:36.558 – 0:09:22.292

Es importante situarnos en este contexto de la Facultad HUHEZI como una entidad universitaria dentro de la experiencia cooperativa Mondragón puesto que su titularidad, su organización interna, vocación y valores fundamentales coinciden con el cooperativismo. Las bases de la comunidad educativa son, entre otras, la organización democrática (un socio, un voto), la horizontalidad de los órganos de gestión, la solidaridad, la perspectiva social, la justicia y la importancia que se concede a cada persona y su desarrollo.

Punto de partida

Como indicábamos, Mondragon Unibertsitatea se constituye como tal en el año 1997. Con ella surge la necesidad de generar mecanismos de funcionamiento de una universidad, por eso se crea el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE). Desde el ICE se diseña un Proyecto Educativo de universidad, se trataba de un proyecto de innovación que dotaría a la universidad de cierta identidad diferenciadora. Dicho proyecto es acogido por Javier Retegui -el rector del momento-, se le pone el significativo nombre de Proyecto Mendeberri (nuevo siglo, en euskera) y hace una importante labor de difusión e implicación en el mismo de los tres centros que forman parte de Mondragon Unibertsitatea –Escuela Politécnica Superior, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (HUHEZI) y Facultad de Empresariales.

> *El ICE lo que ha hecho, sobre todo, ha sido conceptualizar todo el modelo. Los profesores se han puesto todos a trabajar. El ICE ha dirigido todo el proyecto, es el que ha tenido la visión; es el que ha*

> *ido a visitar Maastricht; es el que ha conceptualizado el modelo. Sobre todo -voy a deciros- esto es lo que tenemos actualmente pero nosotros hemos pasado por diferentes fases entonces; ¿Qué ocurre ahora?; que ya está toda la titulación en marcha de todas las especialidades de Magisterio. La gente ha experimentado durante tres años, sabe mucho, entonces el papel del ICE es un papel intelectual.*
>
> Entrevista profesora 2 caso 4. P.12

> *Pues yo volvería a decir que junto a un buen grupo inicial –que en nuestro caso era crucial porque estábamos empezando a funcionar como universidad, que eran tres facultades distintas que nunca habían estado realmente juntas- entonces yo creo que el Rector en ese aspecto hizo una muy buena labor a la hora de que nos hizo ver que teníamos una misión conjunta en las tres facultades, supo dar la importancia que tenía al tema, lo justificó muy bien y la gente lo cogió convencida de que sí, eso era lo que hacía falta para crear profesionales de futuro.*
> *Yo pienso que ese inicio fue muy importante y estuvo muy bien hecho. Luego hubo implicación importante en cada Facultad y en cada grupo de trabajo poco a poco… no sé si son nuestras señas de identidad pero ahí están y luego pienso que el ICE –el HUEZI, ¿no?- pues sobre todo en el acompañamiento de pensar ya los escenarios, cómo iba ese perfil a la práctica, ahí ha tenido también una labor importante. Y eso que es una labor de conjunto, un buen inicio, una implicación in situ y un acompañamiento técnico importante. Son esos tres elementos conjugados los que el proyecto no se quedase en algo… Es algo que caló muy fuerte y desde el principio además, por lo menos en esos minigrupos y bueno, parece ser que esos minigrupos pues también supimos transmitirlo a los demás o llevarlo.*
>
> Entrevista profesora 3 caso 4. 0:33:14.179 – 0:35:01.679

En cada uno de los centros se decide aplicar el proyecto de forma piloto en una de sus titulaciones. Así, en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación se comienza por la especialidad de Maestro en Educación Infantil y, en ella, hemos centrado nuestro estudio del caso. Por tanto, el equipo docente del que hablamos está formado por el conjunto de profesores de la especialidad de Educación Infantil implicados en el Proyecto Mendeberri y en el actual grado.

> *Entonces, cuando se creó -un poco ya para situarnos en este proyecto-cuando se creó la Universidad de Mondragón, nuestro anterior rector nos dio un poco la visión: había que poner en marcha un proyecto innovador que nos distinguiera. En aquellos momentos no hablábamos todavía ni de convergencia europea; ni de créditos ni de ECTS; ni de nada de eso. Entonces bueno, pues empezamos con este proyecto que se llama Mendeberri que en Euskera significa nuevo siglo, es decir, estábamos todavía en 1998. Empezamos en plan experimental cada facultad en una especialidad, en alguna titulación que tenían en marcha. Nosotros decimos empezar por la titulación de Educación Infantil de Magisterio porque era en la que más tradición teníamos - en otras especialidades, por ejemplo Educación Especial, tenemos mucho profesorado externo que viene a dar algunas horas porque son muy especialistas en temas como audición, o médicos… - entonces, elegimos la que más posibilidad nos ofrecía.*
>
> Entrevista profesora 1 caso 4. P.1

El proceso de definición y formación inicial de los docentes

Los procesos son largos y antes de que en el curso 2001-2002 se desarrolle la prueba piloto del Proyecto Mendeberri, pasan por un complejo proceso de definición para el que se decide crear varios grupos de trabajo. Dichos grupos surgen en dos niveles diferentes:

A nivel de universidad nos encontramos con el grupo de directores de las tres titulaciones piloto y con los cuatro grupos funcionales compuestos por expertos. Cada uno de estos grupos funcionales centraría su trabajo en el desarrollo de uno de los cuatro pilares fundamentales del Proyecto Mendeberri: competencias, valores, multilingüismo y Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC).

> *Entonces, en base a eso, empezamos a pensar en el perfil que necesitábamos que, siendo profesores, y siendo ingenieros y siendo posibles empresarios o ocupados de empresas cómo iban a desarrollar el tema este de las competencias, de los valores etcétera, etcétera.*
> *Y, paralelamente a nosotros, que nos íbamos a ocupar como más específicamente de cada titulación de las competencias técnicas o específicas de cada titulación, pues estaba funcionando el grupo funcional, creo que se llamaba así, el grupo funcional de competencias transversales, grupo funcional de valores, grupo funcional de multilingüismo y no sé si con tecnologías había algo o no. Pero bueno, un poquito de los que iban a ser nuestras columnas, nuestras bases de proyecto pues se hicieron grupos específicos para trabajar en ello. Y a mí concretamente me tocó en el de competencias específicas del profesor o profesora de Educación Infantil.*
> *Entonces, bueno, estuvimos viendo un poquito cómo lo hacían en otros sitios y se veía que era importante recoger, por medio de entrevistas, opiniones de la gente que recibe a nuestros titulados, por una parte para saber qué es lo que esperan de un titulado en Educación Infantil de cara al futuro. También hicimos entrevistas y encuestas personalmente de los que recibían en prácticas o de los que recibían después para empezar a trabajar con ellos pues qué posibles carencias podían ver en ellos para…*
>
> Entrevista profesora 3 caso 4. 0:05:02.319 – 0:07:01.720

> *E: ¿Por quienes estaban compuestos los grupos de trabajo en las Facultades?*
> *P: Sí, los grupos de trabajo de, por ejemplo, competencias transversales o los valores eran gente experta en el tema. Mientras que en las Facultades eran, por una parte el director de carrera y, por otra parte, más que expertos en el tema, gente que ya tenía cierta trayectoria en esos estudios. Por ejemplo, en el grupo que nosotros montamos aquí en nuestra Facultad, todos eran profesores o profesoras que habían estado dando clase en la especialidad de Infantil, entonces conocían de cerca el terreno, y conocían lo que es Magisterio, tenían una perspectiva bastante amplia. Se buscaba un poco eso y supongo que en las otras Facultades harían lo mismo.*
> *Entonces a lo largo del curso 2000-2001, ese curso pues nos dedicamos a leer artículos nosotros sobre las características del perfil, de cosas que veíamos… asistíamos a congresos, lo que sea… Era un poco alimentarnos nosotros, debatirlo e ir marcando un poco las competencias que veíamos necesarias y, entonces, a partir de ahí ya, para finales del curso 2000-2001 habíamos elaborado el perfil del profesor o profesora de Educación Infantil.*
>
> Entrevista profesora 3 caso 4. 0:10:30.767 – 0:11:57.510

Al mismo tiempo y, a nivel de facultad, se crean los grupos centrados en competencias específicas, compuestos por el Director de la titulación piloto –que informaría al grupo de directores de los avances- y personas con trayectoria en la misma. La función de estos grupos era la de diseñar el perfil profesional de las titulaciones piloto y, para ello, se valen de diferentes recursos: Por una parte estaban las lecturas que hacían sobre las características del perfil y la asistencia a congresos. Por otra, las encuestas y entrevistas a personas que recibían a los recién titulados o a aquellas que recibían en prácticas a sus estudiantes e identificaban carencias formativas de los titulados. Por último se valían del proyecto Piloto de Competencias de Acción Profesional (PICAP) diseñado por la empresa ALECOP, S. COOP. en colaboración con la Universitat de Lleída y la de Barcelona (Arregui, Bilbatua y Sagasta, 2004).

> *Definimos varios ámbitos que nosotros llamamos ámbitos interdisciplinares que, en nuestro caso son: el ámbito de educación y sociedad que de alguna manera responde a la pregunta -que aparece aquí en la columna de primer curso– de cuál es el papel de la escuela en el entorno social, la influencia, las relaciones etc.); el ámbito de Psicología pero que responde a la pregunta de cómo aprenden los alumnos y, otro ámbito, el de didáctica, que responde a la pregunta cómo enseñar o cómo organizar los procesos; luego otro ámbito que es el de información y comunicación, ahí tenemos todo el tema de las lenguas, de las tres lenguas de nuestro currículum (Euskera, Castellano e Inglés), todo el tema de las tecnologías y también de las destrezas comunicativas. Luego tenemos el ámbito de vida universitaria que en nuestro caso, al ser una universidad cooperativa, pues nos ofrece –en teoría porque también hay que reconocer que este es un ámbito que todavía no tenemos excesivamente integrado en el currículum y no lo hemos desarrollado tanto como queríamos, pero estamos en ello- bastantes posibilidades de desarrollar competencias que hemos definido para el perfil profesional y valores también que son de nuestro perfil, propios de nuestra universidad cooperativa como son la colaboración, la solidaridad, etc.*

> *En estos ámbitos se desarrollan las competencias transversales que no son propias de la Facultad ni de la Titulación. Lo que pasa es que nosotros las leemos de alguna manera desde la Titulación: El aprender a aprender no es lo mismo en su totalidad para un ingeniero que para un maestro.*
>
> Entrevista profesora 1 caso 4. P.2-3

Los grupos de trabajo también han buscado y encontrado referentes interesantes entre universidades que nacieron con sus modelos y entre instituciones que ya habían hecho un proceso de reingeniería como el que Mondragon Unibertsitatea pretendía.

Entre las primeras centraron su atención en las Universidades de Maastricht (Holanda) y la de Alborg (Dinamarca). De la de Maastricht aprendieron sobre la metodología de aprendizaje basado en problemas (PBL) y, en la de Alborg, tuvieron ocasión de aprender sobre la metodología de aprendizaje basado en problemas y orientado a proyectos (POPBL) y sobre los diferentes roles del tutor –tutor coordinador, tutor experto y tutor facilitador-. Por otra parte, analizaron y estudiaron el proceso de transición hacia un sistema de aprendizaje activo experimentado por el Instituto de Monterrey (México) y el Massachussets Institute of Technology (EE.UU.) (Mondragon Unibertsitatea, Memoria Anual 2003-2004).

En esos lugares, o con expertos de dichos centros, 45 personas que formaban un grupo interdisciplinar con una clara distribución de tareas, han recibido una formación inicial basada en los análisis que parte de la observación in situ. Tras adaptarlo todo a su propio modelo, ese grupo interdisciplinar se convierte en la cúspide de todo un proceso de formación piramidal.

> *Hicimos un análisis de lo que suponía el desarrollo de la resolución de problemas, los casos y los proyectos. Por ejemplo, en el caso de Maastricht, nos fuimos varios de aquí: Mariam, yo, los de empresas y así; estuvimos allá recibiendo formación: haciendo observaciones, viendo un poco y bueno, trabajar cada uno en lo suyo. Ya cuando vinimos aquí lo que hicimos es una formación piramidal; reconvertimos e intentamos adaptarlo a nuestro modelo, cada uno al suyo: los de empresas a empresas, los nuestros a educación y ya empezamos a formar a la gente.*
>
> *Luego nos gustaba el caso de proyectos, detectamos a la Universidad de Aalborg, en Dinamarca entonces nos fuimos –primero ya habían estado los ingenieros allí y habían llegado a la conclusión de que ese era el mejor modelo para ellos entonces ya habían recibido formación y tal- y después nosotros fuimos, allí también estuvimos una semana observando las clases. Ya nos interesaba, ya conocíamos bien el modelo, porque ellos cada dos años vienen aquí a formarnos a nosotros, tenemos una especie de acuerdo y ya fuimos a cosas concretas: nos preocupaba sobre todo el tema de la tutorización, el rol del tutor, porque aquí nos ha pasado también, en este proyecto y en todas partes, quiero decir que, como los proyectos son dinámicos, a medida que hemos ido avanzando más hemos tenido más problemas.*
>
> *Y ahora ya estamos en la fase de indagación: Cómo preparar a un buen profesor para que sea también un buen indagador. Entonces allí fuimos y estuvimos observando durante toda una semana un poco como hacían las tutorías: cómo se repartían los roles; qué hacía el tutor cuando actuaba como supervisor, como experto; y qué hacía el tutor cuando actúa como facilitador. Porque ellos tienen los roles diferenciados, funcionan con dos personas distintas; en este sentido el modelo es muy diferente con respecto al de Maastricht.*
>
> Entrevista profesora 2 caso 4. P.1

Sistema de trabajo con los estudiantes

La intención del Proyecto Mendeberri es la de reducir en lo posible las ficticias pero ciertamente existentes líneas separadoras que convierten a las asignaturas en partes de un todo indefinido e inconexo. Han pasado de un eje disciplinar basado en las asignaturas a un eje

interdisciplinar y de un curriculum orientado a los temas a uno orientado a problemas o a la práctica profesional.

Esto lo logran agrupando algunas de las asignaturas en módulos y éstos, a su vez, en grandes ámbitos –en los que se desarrollan las competencias transversales-.

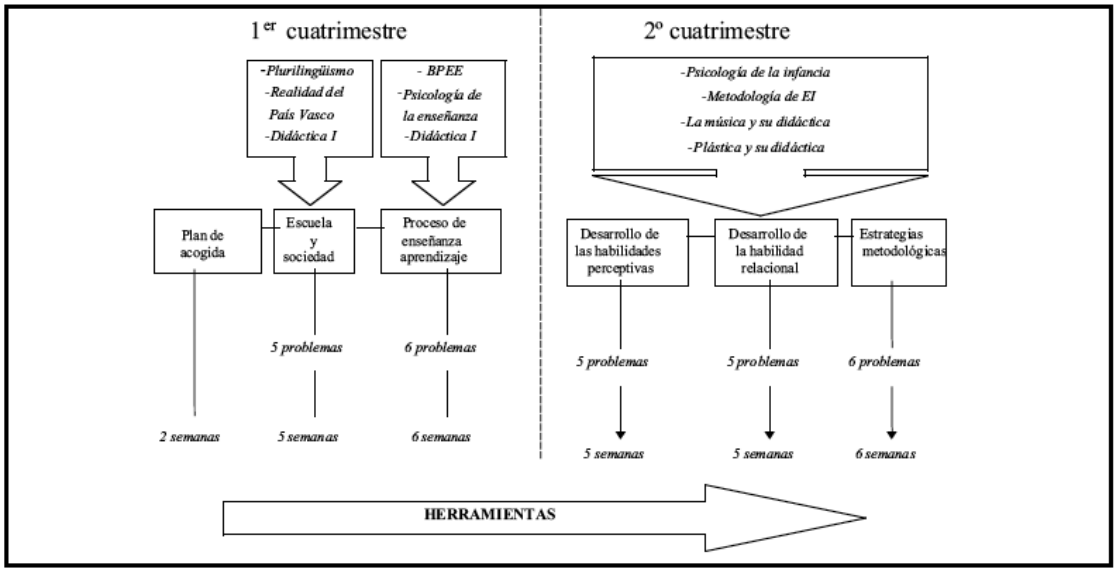


Figura 15. Ejemplo la organización del primer curso de la Diplomatura de Educación Infantil.
Fuente: Arregi, Bilbatua y Sagasta, 2004: 121

La idea en la concreción del proyecto para la Titulación de Educación Infantil es la de incluir una secuencia en los propios procesos metodológicos. Utilizando en primer curso aprendizaje basado en problemas, en segundo curso aprendizaje basado en casos y aprendizaje basado en casos orientado a proyectos en tercero.

Siguen fundamentalmente la dinámica de los 7 pasos: aclaración del significado de los conceptos, definición del problema, lluvia de ideas, organización de las ideas en bloques, planteamiento de objetivos de aprendizaje a través de la formulación de preguntas, trabajo individual para tratar de responder a esas preguntas y resultados.

Para el desarrollo de la dinámica se plantean en el aula tres roles desempeñados por los estudiantes y en los que hacen una rotación semanal. Esos roles son el de dinamizador, que es el encargado de llevar la sesión; el de secretario, que es el que toma notas de lo hablado y recoge las ideas fundamentales (normalmente en la pizarra); y los demás son participantes. Dado que las dinámicas de clase exigen la participación activa de los estudiantes se hace imprescindible que los estudiantes asistan a clase para que el sistema pueda funcionar.

Son conscientes de que los estudiantes en niveles educativos inferiores no han trabajado con este tipo de metodologías activas y es por ello que, cuando comenzaban sus estudios universitarios, tenían una acogida de tres semanas dedicada a introducirlos en la metodología utilizándola directamente. Para ello trabajarían con un problema sobre metodología y otro sobre la complejidad de la función docente, dado que durante tres años se iban a formar como

maestros. En esa acogida se pretende la comprensión del funcionamiento de los estudios en la facultad y el perfil profesional en el que se iban a formar.

> *Para prepararles para esto también tenemos un módulo de tres semanas en el que utilizamos la misma formación es decir, el modelo formativo que utilizamos es el mismo que después se van a encontrar. No les hablamos del sistema como ahora yo estoy haciendo con vosotros, están inmersos en esa manera de aprender a enseñar y así aprenden a aprender de esa manera. Esto dura tres semanas al inicio de curso y, empieza activando los conocimientos previos de los alumnos, este proceso es individual y colectivo, es decir, que también tienen que compartir los conocimientos previos de todo el grupo, y ahí van construyendo más conocimiento; por ejemplo con la diversidad –eso siempre ocurre- con la diversidad la gente parte de experiencias distintas con respecto a un problema concreto.*
> *Una vez que se han activado todos esos conocimientos, individuales y colectivos, entonces ya se empieza… es cuando ya recibes la documentación en torno a los conocimientos, van debatiendo, van preguntando, y pasan por diferentes escenarios de aprendizaje.*
>
> Entrevista profesora 2 caso 4. P.3

> *…fijaros que estamos hablando de… Yo no sé en Galicia lo que ocurre pero aquí el bachiller es tremendamente tradicional o sea, puede haber unas excepciones pero en el bachiller básicamente lo que se hace es escuchar al profesor, se hacen los trabajos y tal. Aquí hay gente que viene y le preguntamos –y fíjate que vienen de ámbitos distintos- y, a lo mejor, no hablaron nunca en clase más que para responder al profesor entonces no servía… Aquí empiezan ya a colaborar, desde el primer día se les pide que hablen; que argumenten; que digan lo que saben; lo que no saben –no se les penaliza lo que no saben-; tienen que ayudarse unos a otros; tienen que reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje; tienen que hacer muchas cosas –a nosotros como adultos igual nos parece sencillo pero es muy complicado-. Además vienen de un sistema en el que, normalmente, se penaliza lo que no se sabe, la gente no pregunta porque tiene vergüenza o alguna vez la han humillado, la han ridiculizado.*
> *Entonces, aquí por ejemplo, empiezan a tener esa confianza de decir: "Pues yo no entiendo esto, ¿podrías explicar lo que no entiendo?; ¿qué quieres decir con eso?". Luego pasa por ejemplo con las lecturas -al no tener apuntes las lecturas son la base, es que es el eje del modelo- ya hemos detectados que tienen problemas para comprender un artículo científico pero claro; ¿cuándo han leído un artículo científico?; ¿cuándo han leído un artículo sobre enseñanza-aprendizaje? No lo han leído nunca, han leído los apuntes del profesor. Entonces, trabajamos también sobre eso.*
>
> Entrevista profesora 2 caso 4. P.6

Articulación de su coordinación

Se aseguran de que la colaboración sea un elemento clave en el desarrollo de las titulaciones en las que el proyecto va tomando forma y de que nunca se pierda esa perspectiva global que orienta su labor.

Es necesario matizar aquí que esta colaboración se produce en dos direcciones ya que, para sus propósitos, se hace imprescindible la combinación entre una coordinación horizontal –entre los miembros de cada curso- y una coordinación vertical que es la que hace referencia a cada uno de los grandes ámbitos que han definido y que se desarrollan a lo largo de los cursos.

> *E: Bien, de lo que contáis se deduce que hay como diferentes niveles de coordinación: que si los tutores de grupo, los seminarios… ¿Me podrías explicar estas cosas?*
> *P: A ver, sí, de abajo a arriba.*
> *E: Sí.*
> *P: De abajo hacia arriba está: El grupo de profesores para una materia, es el grupo de tutores para materia. Ahora mismo de lo inicial –cuando empezamos en el 2003- que éramos tres –porque también eran menos alumnos- ahora somos 6 o 7. El año pasado, que yo estuve en el mismo grupo, de ser tres profesores hemos pasado a ser siete.*
> *E: Me estás hablando de materia como módulo.*
> *P: Sí*

E: Vale.
P: Lo que es Mendeberri es módulo. Eso, tutores de módulo con un coordinador. Bien, ese sería el más bajo, el más cercano a lo que son las clases, los alumnos etcétera.
Luego está el Seminario de Tutores paralelamente, y el Grupo de Coordinadores. En el Seminario de Tutores lo que hacemos es que cuando se acaba un módulo y hay temas generales de formación, de pensar sobre algún tema que nos atañe a todos pues eso se lleva al Seminario de Tutores. En el Seminario de tutores se combinan sesiones de formación sobre algún tema y también descargos de los diferentes módulos que se van haciendo desde primero a tercero.
E: Ahí están todos los tutores.
P: Todos los tutores. Entonces yo creo que se debe hacer una vez al mes, una vez a la semana, depende.
(…)
Y, paralelamente al Seminario de Tutores, está el Grupo de Coordinadores. En el Grupo de Coordinadores nos reunimos los que son coordinadores de un módulo –cada módulo tiene sus tutores y su coordinador-. En el Grupo de Coordinadores están todos los coordinadores de módulo y la Dirección. Entonces ahí se toman ya… se van a tratar temas más relacionados con un poco organización general, con aspectos que tal vez se han visto de cada módulo, se ve aquí pues a lo mejor las puntuaciones… cómo se va a evaluar no sé qué o no sé cuántos, ¿pues igual sería interesante tratar el tema con los demás tutores? pues bien, ¿o igual sería interesante hacer una sesión de formación con no sé quién? Bien. Se deciden los coordinadores con Dirección y, si se ve algo interesante, se lleva a todos los tutores.
E: Y esos Coordinadores también llevan al Grupo de Coordinadores aspectos de lo que es su grupo de trabajo en un módulo, es un poco en ambas direcciones.
P: Eso es, cuando surge un tema que no es solamente nuestro y que habrá que decidirlo. Por ejemplo, ahora mismo estoy pensando, estamos con las nuevas materias y, yo qué sé, el criterio de asistencia: en las presenciales hasta ahora hemos trabajado con que tenía que ser la asistencia del 80%, ¿vamos a seguir con ello? Eso por ejemplo surge en mi módulo, Ah! Pues esto hay que llevarlo al Grupo de Coordinadores, habrá que decidirlo en el Grupo de Coordinadores, lo lleva el coordinador, allí se habla del tema y se toma una decisión, se posterga, se consulta… lo que sea.
Entonces, sobre todo esos tres grupos están ahí: Grupo de Tutores con coordinador, Seminario de Tutores y Grupo de Coordinadores con Dirección. Y luego ya Dirección tiene su propia reunión pues ya para algunos aspectos que han surgido del Grupo de Coordinadores que, desde Dirección tienen que consultar o decisiones que tienen que tomar desde allí. Hay Dirección donde están representados los diferentes coordinadores de especialidades y luego ya hay Dirección a nivel de Dirección General de la Facultad.

Entrevista profesora 3 caso 4. 0:42:38.363 – 0:47:23.393

La coordinación horizontal

En esa dimensión horizontal de la coordinación hay que destacar cómo los tutores de un módulo determinado –que suelen ser alrededor de seis y pertenecen a diferentes áreas– pasan de hacer un programa por cada una de las asignaturas a hacer un único programa del módulo, siempre incluyendo el aporte del área de conocimiento de cada uno, partiendo de un horizonte compartido y contando con una cierta autonomía en la gestión del módulo. Es así como en algunos módulos se opta por hacer tantos subgrupos diferentes de alumnos como tutores tiene el núcleo en cuestión, lo que permite que cada uno de los tutores se encargue de hacer el seguimiento de un número más reducido de alumnos en los escenarios de grupo colaborativo. De no ser así, sería prácticamente imposible realizar ese imprescindible seguimiento ajustado a las necesidades reales del grupo.

(…) antes, dentro de que éramos una cooperativa y de que podías reunirte para hacer un tema común que querías crear y tal, cada uno era dueño de su asignatura, la daba y decidía. Ahora, ya te digo, prácticamente para todo tenemos grupo de trabajo y para el día a día de dar clases está el grupo de trabajo que primero, cuando preparas la asignatura, se reúne antes con cierta frecuencia hasta que la deja más o menos planteada y, mientras estás dando el módulo te estás reuniendo cada semana para ver las cosas.

> *Por ejemplo, nosotros en un módulo que era basado en problemas: teníamos el problema de la semana, en la reunión se comentaba cómo ha ido, cómo no ha ido, patatín, "¡uff! He tenido problemas con esto"; "En mi grupo nosequé, nosécuánto…" Vale, ¿qué tenemos para la semana siguiente?, ¿tenemos el práctico preparado? (…) O sea, todo, cada paso se hablaba. Eso ahora ya está totalmente integrado y cualquier tema nuevo que surge -pues… competencias transversales, vamos a afinar no sé qué- va al grupo. Total, que eso está ya ahí con total naturalidad.*
>
> Entrevista profesora 3 caso 4. 0:24:33.734 – 0:25:45.185

> *P: En lo que se refiere al módulo tampoco es que lo tengamos sistematizado y nos juntemos cada semana, pero sí con una regularidad.*
> *E: Claro, habrá unos momentos claves de reunión…*
> *P: Sí, los más sistematizados digamos que son al principio del módulo cuando hay que empezar con los alumnos, es cuando… no es que diseñes porque ya están diseñados pero, bueno, igual hay que hacer mejorías. Bueno, pues el año anterior hubo problemas con esto o con lo otro, o se cambian los problemas porque no han funcionado, o… Entonces hay un periodo preparatorio, digamos, al principio del proceso. Luego podemos tener indistintamente durante el proceso varias reuniones y luego al final del proceso un poco para hablar de la evaluación. Bueno, antes de la evaluación tenemos otra reunión en la que preparamos el examen en caso de que lo hagamos y luego al final tenemos otra reunión.*
> *Entonces digamos que hay como cuatro momentos que son como sistemáticos: Al principio del proceso para preparar un poco el módulo, hacer los cambios necesarios, preparar el programa; luego ya a mitad del proceso un poco para ver cómo vamos; y luego ya al final pues antes y después del examen.*
> *E: ¿Y cómo se desarrolla cada una de esas reuniones?*
> *P: Bueno, son unas reuniones un poco informales, digamos. Igual el propio tamaño de la Facultad permite hacer unas reuniones un poco informales porque constantemente estás en contacto con los demás tutores, sales al pasillo después del módulo y hablas, es una situación bastante informal. Entonces podemos tener algún orden del día, podemos poner el orden del día el mismo día según las necesidades… Son unas reuniones muy abiertas, muy informales.*
>
> Entrevista profesora 4 caso 4. 0:39:48.008 – 0:42:32.167

Los tutores, como tales, tienen tres roles diferenciados e interrelacionados: el tutor coordinador, el tutor experto y el tutor como facilitador. Cada uno de los tutores de un módulo puede actuar con un rol diferente según las necesidades que se presentan en cada tipo de escenario de aprendizaje. Por eso el tutor que se encarga de uno de los subgrupos no es responsable de la totalidad de los contenidos de dicho núcleo para con ese subgrupo ni se desentiende de los demás. Para eso se han creado escenarios de trabajo en gran grupo como el de las conferencias magistrales, en ellas uno de los tutores hace primar su rol de tutor experto mientras que los demás echan mano del de seguimiento o el de facilitador asumiendo, a su vez, un cierto papel de aprendiz. En cada una de las facetas los dispositivos necesarios son diferentes y exigen unas condiciones ajustadas a las necesidades de cada tipo de escenario.

> *Yo pienso que nos descentralizamos muchísimo, antes estaba muy centrado en el papel del profesor conocedor de la materia a un nivel súper técnico y muy centrado en lo cognitivo y ahora, ese planteamiento sigue ahí –pensamos que tiene que seguir estando ahí, por supuesto- pero se ha abierto muchísimo. Tanto a la hora de buscar fuentes, a la de plantear los supuestos prácticos de trabajo, a la hora de plantear la evaluación misma… o sea, a un montón de niveles. (…) Tú igual eres más especialista en cierta área –por ejemplo Educación Especial- pero te toca dar Didáctica en el sentido de que eres tutor de un módulo en el que también se habla de Didáctica y tú igual no has dado Didáctica nunca pero, con el sistema de trabajo que tenemos, se supone que todo eso ya va a ir en los materiales, tu papel no es dar Didáctica, tu papel es ver que los alumnos están aprendiendo bien la Didáctica. (..) Es verdad que una de las cosas que sí nos ha resultado difícil es el papel de tutor, es uno de nuestros grandes rompecabezas, y porqué, porque las metodologías escogidas son metodologías centradas en el alumno. En ese sentido el papel del tutor pasa a ser un papel de guía, de ayudador de… pero no de ir y explicar y dar la chapa, etcétera, etcétera. Ya siendo especialista de una materia se te hace difícil quedarte ahí y saber plantear buenas preguntas para que la dinámica del grupo sea la que lleve, de alguna manera, a la construcción del conocimiento conjunto. Eso es complicado, muy complicado y, sobre todo, más complicado al principio cuando estás acostumbrado*

> *a otra cosa. Pero luego también se complica el tema cuando además eres tutor de algo que, bueno, no eres tan especialista en ello. (…)*
> *Desde el modelo de PBL de Maastrich pues esto que planteamos nosotros lo tenían clarísimo: que el tutor no tenía que saber nada de nada porque no. Y así lo hemos planteado desde el principio pero hemos visto que sí y no, esa inseguridad que tenga el tutor no ayuda a que esté tranquilo en el grupo y, entonces, no va a saber escoger bien las preguntas, saber cuáles son las pertinentes…*
> Entrevista profesora 3 caso 4. 0:53:09.943 – 0:56:32.353

> *Al no ser clases magistrales tienes que ser un buen gestor. Un buen gestor en el sentido de que tienes que gestionar la participación de los alumnos, al mismo tiempo tienes que observar, tienes que hacer un seguimiento de cada alumno… entonces el rol de tutor se complica un montón.*
> Entrevista profesora 4 caso 4. 0:03:20.750 – 0:03:54.786

De este modo los alumnos "viven" la interdisciplinariedad ya que ellos conocen cuántos son los créditos que tiene en total el módulo pero no saben -porque no se explicita en un horario- en qué momento se están trabajando una u otra asignatura pues es un programa unificado y común. Aún así, al final queda claro con qué asignatura está más directamente vinculado cada uno de los contenidos que abordan porque organizan así sus materiales y en el examen saben que tendrán una pregunta relacionada con cada una de las asignaturas integradas y otra pregunta general.

> *(…) tenemos otro módulo en que tenemos Teoría de la Educación y Sociología de la Educación y allí creamos el módulo nosotros. O sea, los alumnos no saben si están haciendo Sociología o Teoría. Vamos a ver, nosotros, como expertos –en cada módulo hay, al menos, un experto por asignatura- sabemos que esto y esto hay que meterlo y tal, pero después subrayamos unas cosas, subrayamos otras... ahí jugamos con mucha libertad, con muchísima libertad. Bueno, con libertad pero justificada, no son cosas por capricho, yo creo que los módulos en general –tal como están trabajados- permiten que los coordinadores puedan justificar el porqué.*
> Entrevista grupal a tutores de un módulo. Caso 4. P. 10

> *EST. 4: Es verdad que trabajamos todo el módulo a la vez, los temas los trabajamos mezclados. Pero luego, a la hora de hacer los apuntes sabemos: este tema es de esta asignatura y este tema es de otra. Entonces, a la hora de ir al examen, nosotros sabemos que vamos a tener asignaturas de esta asignatura y de esta. Y, luego, sabemos que vamos a tener una pregunta general.*
> Grupo de discusión con estudiantes de 3º, especialidad de Educación Infantil. Caso 4. 0:10:53.772 – 0:11:23.225

Cada uno de los módulos ocupa, más o menos, dos mañanas y media por semana durante 7 semanas –de ahí que nunca han de simultanearse más de dos o tres de ellos- y, en ese tiempo, se incorpora una conferencia magistral por semana a la que acuden todos los tutores del módulo para poder hacer un seguimiento de su desarrollo y aprovechamiento.

> *EST. 4: Mira, este es el horario. Entonces los lunes tenemos proyectos globalizadores. Eso sería como una asignatura.*
> *E: Vale.*
> *EST. 4: Sí, se mezclan tres asignaturas: matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias.*
> *E.: Pero no es un módulo.*
> *EST. 2: No porque no es de charla y todo eso. Aquí no hay debate.*
> *E.: ¡Ah! Es como si fuese una metodología diferente, son varias asignaturas que se trabajan juntas pero en las que se utiliza una metodología diferente a la que se utiliza en los módulos.*
> *EST.4: Aquí estamos divididos en tres grupos también, entonces las clases son más pequeñas pero es una clase normal, al final, no es el módulo.*
> (Señalando en otra parte del horario que me están mostrando) *Aquí sí que tenemos el módulo, por ejemplo, este módulo es…*
> *EST. 1: Ahí entran, por ejemplo, entorno socioeconómico, religión, cultura. Esto es Mendeberri. Luego POL sería lo de los proyectos.*
> *EST. 2: El seguimiento de los proyectos.*
> *E: Claro pero es del proyecto fin de carrera del que me estáis hablando.*
> *VARIOS: Sí.*

EST. 4: (Señalando en el papel) *Que también entraría un poco con este, porque está relacionado porque tenemos que hacer el proyecto sobre matemáticas, lengua y…*
(…)
EST. 2: Luego cuentos infantiles.
EST. 3: Taller de cuentos.
EST. 2: Eso es que tenemos un profesor, estamos toda la clase de Infantil juntos y es una clase magistral. O sea, magistral, es activo pero…
EST. 3: Es práctico pero sí.
E. Pero entonces esto es como una clase que lleva un único profesor. Es decir, no exige la coordinación de varios…
EST. 2: Esta son tantos créditos y, ya está, son una asignatura.
E: Entonces, vamos a ver, tenéis: por un lado, el trabajo globalizado que hacéis, pues en este caso de este curso, con tres asignaturas. Por otro lado Mendeberri que es lo que es el módulo. Después, asociado a ese trabajo globalizado, tenéis el trabajo fin de carrera. Y, después os queda el taller de… es decir, lo que son las asignaturas sueltas que tenéis.
VARIOS: Sí.

Grupo de discusión con estudiantes de 3º, especialidad de Educación Infantil. Caso 4. 0:22:09.589 – 0:24:38.556

LUNES	MARTES	MIERCOLES	JUEVES	VIERNES
Proyectos globalizados **Desarrollo de habilidades lingüísticas y su didáctica; Didáctica de la matemática; Didáctica del conocimiento físico y social (16 créditos)** **8:00-13:15**	8:00-13:15 Módulo correspondiente (Por ej. Funciones y retos de la educación) 9 créditos 7 semanas	Literatura infantil **Proyectos globalizados** Desarrollo de habilidades lingüísticas y su didáctica; Didáctica de la matemática; Didáctica del conocimiento físico y social (16 créditos) 10:15-13:15	Psicomotricidad Literatura Infantil Cuento Optativas Créditos de libre disposición	8:00-13:15 Módulo correspondiente (Por ej. Funciones y retos de la educación) 9 créditos 7 semanas

Figura 16. Ejemplo de horario de la semana de un estudiante en el P. Mendeberri.
Fuente: Lodeiro y Alzola, 2012: 266

Tenemos 8 grupos en un curso esto sería 8 alumnos por 15, serían cien - ciento y pico alumnos. Esto no es exactamente igual en todos los módulos pero es un poco el esquema que usamos: Vamos a ver, por ejemplo tenemos el grupo uno –esto es un modelo–Entonces, el grupo 1 empieza con grupo colaborativo los cinco primeros pasos (por ejemplo el lunes) y ya luego no tiene nada o sea, no tiene clases.
Tienen trabajo que, dependiendo del módulo, se le da más o menos organizado: pueden tener tareas para realizarlas y luego entregarlas el mismo día, eso varía pero aquí tendría tiempo libre. Luego el martes tendrían lo que nosotros lo llamamos asignaturas instrumentales que serían, en este caso, Euskera, Inglés, las TIC y Habilidades Sociales. Los miércoles tienen actividades comunes de todo el grupo, la conferencia magistral (es la única clase magistral que tienen en toda la semana). Las sesiones prácticas que son sesiones de observación, de aula, de situaciones en relación con el tema del problema (para mi lo hacen en grupo). Y el seguimiento que es una sesión que hacen con el tutor, reflexionando sobre el trabajo que están realizando en el módulo, ahí trabajamos el aprender a

> *aprender, la comunicación… reflexionamos sobre las competencias. Luego, si os interesa, hablamos sobre los escenarios en los que desarrollamos el trabajo en las competencias.*
>
> Entrevista profesora 1 caso 4. P.7-8

Asimismo es relevante el hecho de que estos equipos de trabajo se mantengan en alerta con el objetivo de hacer una evaluación continua –del desarrollo del proyecto en sentido amplio y de cada uno de sus elementos en particular- para identificar e intentar solventar problemas así como redelimitar todos aquellos elementos en los que aprecian una mejora potencial. Este carácter de revisión permanente del proyecto les exige mucho tiempo y esfuerzo pero también les reporta altos índices de satisfacción y aprendizaje que hacen referencia a ese enriquecimiento mutuo que sólo es posible en procesos de práctica reflexiva y colaboración comprometida.

> *(..)la creación del equipo variado, de formaciones distintas, de diferentes disciplinas, de departamentos distintos... Yo siempre digo que esto, desde luego, nos da mucho trabajo –la preparación es grande, incluso la evaluación es grande, la negociación es muy grande, etc- pero hay que mirar también qué ganamos con esto y, desde luego, una de las cosas que ganamos es en aprendizaje para sí. Porque yo, desde luego, si no estoy con Lidia; o no estoy con Ana; o no estoy con Amelia, me voy a perder mil cosas. O sea, yo estoy aprendiendo un montón con ellas porque cada uno está trabajando en campos distintos.*
>
> Entrevista grupal a tutores de un módulo. Caso 4. P. 10

La coordinación vertical

Centrándonos en la dimensión vertical debemos mencionar el esfuerzo de coordinación que hacen tratando de mantener reuniones periódicas entre los diferentes coordinadores de módulos en las que se toman decisiones relevantes que cada coordinador se encargará de mantener en su módulo. Al mismo tiempo, cada equipo se encarga de hacer un descargo público por escrito, en el que se incluyen aspectos como la valoración sobre lo que ha o no ha funcionado, con los motivos y consecuencias que se le asocian a ese nivel de funcionamiento o las opiniones de los alumnos sobre cuestiones diversas.

> *Y otra cosa que yo creo que se nos ha quedado también mucho, que tiene su punto positivo pero también tiene su punto un poco flagelador, ¿no?. Es que nunca nos quedamos satisfechos. Se deriva mucho del trabajo en grupo, yo creo. Tú te puedes dar por satisfecho o satisfecha y dices: pues este año hemos trabajado esto, hemos… y dices, sí, pero estas transparencias, estos… yo creo que para el año que viene lo que tenemos que hacer es esto, esto y esto. Y luego también, como por otra parte tenemos el Seminario de Tutores. El seminario de tutores, al hacer el descargo de tu módulo… Cada vez que acaba un módulo tienes el Seminario de Tutores para decir: Bueno, nuestro módulo ha sido este, este año hemos hecho esto nuevo y para el año que viene cosas que creemos que tenemos que mejorar. O sea, siempre hay un apartado de cosas que queremos mejorar o que tenemos que mejorar. Entonces de alguna manera es algo también consustancial, que se nos ha quedado y es el estar siempre diciendo: Bien, esto está bien pero qué cosas están mal y tenemos que mejorar.*
>
> Entrevista profesora 3 caso 4. 0:25:45.185 – 0:26:53.898

Esta forma de proceder permite que todos los tutores puedan estar enterados de lo que ocurre tanto en los módulos que tienen a su cargo como en los demás. Es así como nunca se pierde la perspectiva de estar trabajando por un proyecto común y como se abre el campo del paso de las asignaturas a los módulos y, de los módulos, a ese proyecto compartido, a esa visión global que siempre deben mantener presente. Pero además, ese informe hace que los profesores, como investigadores en la acción, se obliguen a sí mismos a estar continuamente cuestionando y observando su práctica.

Cuando terminamos nosotros hacemos una valoración decimos: bueno, pues esto ha funcionado por esto y por esto, los alumnos han valorado esto así; creemos que no ha funcionado esto por tal y tal... Esto lo hacemos con un descargo por escrito. Entonces, todos los tutores sabemos lo que está pasando y los coordinadores también sabemos lo que estamos haciendo y, a veces, nos damos cuenta y decimos: "oye, en ningún módulo de estos estamos tratando este tema, ¿dónde lo podemos meter". O estamos repitiendo una cosa pero no nos importa porque preferimos repetirlo para enfatizarlo más etc.

Entrevista grupal a tutores de un módulo. Caso 4. P. 13

Experiencia como equipo docente

Condicionantes

No se puede quedar en el tintero la complejidad que comportan planteamientos como el del Proyecto Mendeberri, es muy difícil, por ejemplo, hacer cuadrar horarios para resolver la situación de aquellos que, por cualquier motivo, no han sido capaces de superar un módulo determinado en el momento en el que se preveía que lo hiciese y se desmarcan del itinerario que tan bien se había planeado.

Si un alumno suspende un módulo difícilmente puede ir al módulo del año anterior (…) Esta es una dificultad del sistema y digamos que es un problema que se asume porque no tiene una mejor salida.

Entrevista grupal a tutores de un módulo. Caso 4. P. 4-5

E: Una duda que tengo yo con esto de los módulos: Vosotros cuando hacéis la matrícula en qué os matriculáis, ¿en asignaturas o en módulos?
EST. 3: En asignaturas, o sea, tienes ocho o nueve asignaturas de tantos créditos. Luego, cuando empieza la clase tú no sabes… O sea, sí sabes en qué asignatura estás pero se juntan las asignaturas. Las asignaturas que tienen mucho que ver se juntan, los créditos son todas las asignaturas y tú aprendes sobre eso. Pero en el momento no sabes si estás dando psicología o el desarrollo del niño en determinadas etapas, o… Todos los temas de las asignaturas entran en Mendeberri.
E: Entonces, si os matriculáis en tal asignatura os tenéis que matricular en tal otra y en tal otra, ¿o no?
EST. 3: Sí.
EST. 2: Es que tienes una lista que te dice: en el primer año tienes que hacer estas asignaturas, en el segundo estas…
EST. 3: No puedes escoger.
E: ¿No tenéis optativas?
VARIOS: No.

Grupo de discusión con estudiantes de 3º, especialidad de Educación Infantil. Caso 4. 0:08:18.902 – 0:09:30.646

Por otra parte no todas las asignaturas de la titulación estaban integradas en el Proyecto Mendeberri y las demás especialidades de la Facultad tenían implantado este sistema solamente en aquellas que son troncales. De hecho, cuando las profesoras fueron entrevistadas durante la investigación, percibían en el Proceso de Bolonia una oportunidad para hacer una mejora global del Proyecto tratando de incorporar mejor aquellos elementos que, reconocen, no estaban del todo integrados, se referían fundamentalmente a las competencias transversales, los valores y el multilingüismo.

E: Una duda que tengo yo: ¿todas las asignaturas están incluidas en módulos?
P: Todas no, las instrumentales es decir, lenguas y TIC, no. Y algunas de algún profesor que venía por horas, que se había complicado integrar, en Educación Infantil, por ejemplo, había dos asignaturas que no se integraron en módulos. En un principio lo demás todo se integró en módulos, tanto las asignaturas troncales… Claro, la experiencia ha sido respecto a una titulación pero lo que se planteó es que el cambio iba a ser para asignaturas tanto de especialidad como troncales, entonces eso ha

> *hecho que en las demás especialidades también una parte importante, la parte troncal, la hayan planteado desde este Proyecto Mendeberri.*
>
> Entrevista profesora 3 caso 4. 0:14:20.492 – 0:15:25.407

Cuando se les pide que mencionen cuáles han sido las principales dificultades con las que se han encontrado hacen referencia a cuestiones vinculadas a la búsqueda inicial de buenas experiencias de apoyo. Por otra parte, la sobrecarga de trabajo que sentían en el inicio y continúan percibiendo.

> *Es que para nosotros la palabra imposición es un poco relativa. No vivimos como imposición las decisiones que se toman desde dirección. Es un ¿y esto vamos a hacer?, ¿está bien pensado?, ¿cómo lo vamos a hacer? Y podemos poner nuestras pegas pero yo creo que pocas cosas se ven aquí como imposiciones.*
> *Pero sí es verdad que fue algo que vino marcado desde dirección y que la gente asumió muy rápidamente y queriendo avanzar bien, lo que pasa es que no veíamos… La incertidumbre, la sobrecarga porque claro, tienes que estar atendiendo a tu día a día y, a la vez, tienes que ir creando algo nuevo, pensar un poco en futuro. Y llevar esas dos líneas de trabajo resulta muchas veces ahogador, ese es el mayor enemigo que tenemos. Luego, por otra parte, porque buscas experiencias en otros sitios, no encuentras tan fácil y es esa incertidumbre, a ver si nos vamos a dar de cabezazos aquí.*
>
> Entrevista profesora 3 caso 4. 0:17:08.059 – 0:18:05.477

Entre los apoyos con los que han contado incluyen el del Instituto de Ciencias de la Educación, que propone el proyecto educativo y ofrece apoyo técnico; el del primer rector, que le da nombre y lo impulsa; el de las instituciones de referencia, que les han abierto las puertas a la hora de formarse y concretar su propio modelo; y, por supuesto, al grupo inicial de trabajo que, con gran esfuerzo e ilusión, hizo posible la operativización de todo el sistema.

Evolución

Con el tiempo el trabajo en equipo se ha ido normalizando en la institución y los mecanismos de coordinación que describimos se han mecanizado. El proceso de Adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior ha supuesto para ellos una ocasión de revisión y reajuste no demasiado drástica porque ya partían de un proyecto acorde con gran parte de la filosofía subyacente al proceso. El nuevo grado comenzaría a implementarse en el curso 2009-2010 e incorporaría algunos cambios a través de los que materializan algunos de los propósitos que mencionaban cuando las hemos entrevistado y les preguntábamos por la perspectiva de futuro en la experiencia.

En la estructura organizativa desaparece el Instituto de Ciencias de la Educación y se crea una Mesa de Grado que indica las pautas básicas en lo que se refiere a organización y metodología. Por otra parte surgen los equipos técnicos pensados para abordar tareas concretas como el Practicum y que, por tanto, tienen una duración variable que coincidirá con la duración de la tarea de la que se ocupan.

Las pautas de trabajo se han flexibilizado incrementando la libertad en la elección de metodología por parte de cada equipo de materia. También cada materia –entendida como los módulos precedentes- incrementa su duración a 12 semanas para facilitar que se produzcan

procesos reflexivos y dar tiempo a los estudiantes a alcanzar un cierto nivel de desempeño en las competencias que se trabajen en cada una.

Para poder facilitar el seguimiento de las competencias generales en los estudiantes se incorpora la tutorización personal a lo largo de todos los cursos. Tutorización que, además, permite ofrecerles un refuerzo para sus asuntos académicos (Lodeiro y Alzola, 2012).

Resultados de la experiencia

En síntesis la experiencia ha resultado positiva en lo que concierne tanto a la formación como a la satisfacción de estudiantes y docentes.

Los primeros desarrollan su autonomía, su capacidad reflexiva y la de trabajo en grupo además de construir un aprendizaje más integrado y significativo así como competencias ligadas a su futuro contexto profesional. De hecho sus profesores ponen de manifiesto que, desde que trabajan de este modo con los estudiantes, se han dado cuenta de que tienen más potencialidades de las que les atribuían y son capaces de realizar tareas en las que antes ni se les ocurría pensar.

> *Bien, yo pienso que a nivel del aprendizaje de los estudiantes, en general, yo diría que es un aprendizaje más constructivo de lo que era antes. Eso por una parte, por otra parte, las metodologías que utilizamos hacen que el alumno o la alumna vayan construyendo, que realmente construyan el conocimiento y, no solo el conocimiento sino como decimos, competencias de tipo más procedimental también. Yo pienso que eso es un paso importante y se ven resultados en ello.*
> *El tema es que, tal vez, nos gustaría o pensamos que podría ser todavía más. Yo pienso que ahí los resultados en general son mejores en ese aspecto. Es un aprendizaje más constructivo, más significativo, muchísimo más unido a lo que va a ser luego su contexto laboral, con más espacios que antes para reflexionar sobre lo que están aprendiendo. Yo no tengo ninguna duda, porque me he movido en el esquema anterior y llevo 6 años también en este, pero pienso que tal vez en esos aprendizajes nos podemos quedar a veces un poco "cortos o cortas" porque no sé hasta qué punto tenemos bien secuenciado desde primero a tercero. Yo pienso que eso es un tema latente entre nosotros que siempre comentamos que tenemos que mejorar…*
> *Ahí nos encontramos quizás con uno de los temas más complicados, ¿no? El que haya verdaderamente una evolución de lo que le pedimos al alumno o alumna desde primero a segundo o tercero. En ese aprendizaje constructivo, sobre todo que sea cada vez de trabajo más autónomo y cada vez más reflexivo, pienso que ahí es donde de alguna manera pueden algunos llegar a tercero y dices: ¿pues realmente es una evolución como debería de ser?.*
>
> Entrevista profesora 3 caso 4. 0:48:35.408 – 0:50:57.133

> *Yo creo que una de las cosas que conseguimos con estas metodologías -y lo que más nos cuesta, también- es que ellos* (los alumnos) *lleguen a relacionar los distintos ámbitos de conocimiento y las distintas asignaturas.*
>
> Entrevista profesora 4 caso 4. 0:53:09.493 – 0:53:26.519

> *Y piensas "pero si les estoy pidiendo a los de primero que hagan cuando antes me parecían unos chicholines y que con entrar en clase y coger apuntes mucha cosa más no les podía pedir y ahora te das cuenta de que dan más. Ves la capacidad del alumno, van respondiendo. Hay de todo, hay alguno que no te va a dar nada de ninguna de las maneras pero son muchos menos que antes –eso también es otra cosa que constatamos- y bueno, el nivel de implicación es muy diferente.*
>
> Entrevista profesora 3 caso 4. 0:59:28.425 – 1:00:02.124

Aunque los estudiantes señalan que a veces tienen demasiada carga de trabajo, se sienten satisfechos con su preparación, con la metodología de trabajo que desarrollan en la facultad y con el clima relacional que viven en la misma. Ellos tienen claro que se están formando como

profesionales y como personas. También manifiestan estar satisfechos con el trabajo de sus profesores que, creen, debe estar precedido de una formación específica para ser capaces de asumir los principios formativos de la universidad.

> *EST.2: Que eres más consciente de las cosas que pasan en el mundo y que tienes que hacer algo también, ¿no? Aparte de aprender una carrera de Magisterio Infantil yo creo que nos estamos construyendo a nosotros mismos como personas. Nos están haciendo competentes pero, a la vez personas mayores, no sé cómo decir.*
> *EST.1: Críticos también. Porque haces tu propia lectura, reflexionas.*
> *EST.2: Sí.*
> *EST.1: Lees esto y escuchas aquello y, entonces, con lo que tú sabes, pues empiezas a pensar y a reflexionar. Y ese es también el modo de aprender.*
> Grupo de discusión con estudiantes de 3º, especialidad de Educación Infantil. Caso 4. 0:18:36.879 - 0:19:16.199

> *E: ¿Y los estudiantes cómo perciben todo esto?*
> *P: Pues yo creo que en general les pasa parecido a nosotros y a nosotras. Yo creo que lo consideran positivo, que están muy a gusto con estos planteamientos metodológicos, realmente ven de cerca lo que va a ser su profesión. Yo creo que se sienten mejor preparados en general que antes. Lo que pasa es que, bueno, lo típico, que empiezan a ver… "Es que igual es mucho material para…" En las épocas que les das para el problema, ¿no? También están acostumbrados del Bachillerato, en el Bachillerato tienen esta asignatura, tienen todo esto pero es para un examen y es a final de curso. Entonces, claro, ahora que cada semana tienen que responder, entonces ahí a veces hay cierta resistencia para con la metodología a lo que a trabajo les toca.*
> Entrevista profesora 3 caso 4. 1:02:27.627 – 1:03:23.616

Por su parte, los profesores, comentan también su satisfacción aunque son conscientes de la posibilidad de mejorar algunos aspectos. El sistema les reporta ganancias en su propia formación relacionadas con la búsqueda de estrategias de trabajo, la coordinación, la preparación de las clases, la descentralización para llevar a cabo un papel de facilitadores del aprendizaje y la construcción de un perfil más holístico.

> *E: ¿Y a nivel global estáis satisfechos con el trabajo que estáis realizando?*
> *P: Ya te digo, pienso que cuando no nos puede la sobrecarga –te lo digo así porque es así, si le dices a alguien, Bueno si me dices: "tú quita el tema de la sobrecarga ¿estáis satisfechos?" Yo creo que ves un camino y ves un camino lleno de cosas, lleno de aciertos, menos aciertos, cosas que ves que eran pendientes este año y siguen pendientes aquí, y vas viendo un camino y vas… pero yo pienso que es un camino de evolución y, siempre que es un camino de evolución, la sensación es de satisfacción, yo en ningún momento tengo la sensación de involución o de estancamiento, por ejemplo. El tema de la evaluación… para el próximo módulo… el tema de los materiales, para el próximo módulo… Es siempre de hacia adelante. Entonces en ese aspecto, es una sensación positiva.*
> Entrevista profesora 3 caso 4. 0:58:23.408 – 0:59:28.425

> *E: Bien, estamos hablando de los aprendizajes de los estudiantes pero cuáles son los que desarrolláis los profesores al trabajar de este modo*
> *P: Yo por lo menos estoy aprendiendo un montón en todos los aspectos: En el ámbito profesional, por ejemplo, aprendes a aprender, yo creo que aprendes a ser consciente de las cosas que estás haciendo; de cómo las haces; de cómo las deberías de hacer… Yo creo que es un proceso muy reflexivo para los tutores, en mi caso por lo menos.*
> *¿Qué más aprendemos? Yo creo que aprendemos a trabajar en grupo también, aprendemos a compartir los problemas, aprendemos a compartir la dinámica del módulo, aprendemos a compartir… Yo creo que te das cuenta de que no estás solo, entonces tienes que… si una cosa estando en la metodología tradicional la harías por ti mismo o le plantearías una cosa a los alumnos, cuando estás en un módulo eres muy consciente de que, bueno, antes de planteárselo a mis alumnos, tengo que compartirlo con los demás. Entonces aprendes a discutir, a gestionar a tus alumnos, a conocerlos más de cerca, yo creo. Aprendes a ser crítico contigo mismo, aprendes a escuchar, aprendes a compartir, a reflexionar. Yo creo que es muy enriquecedor tanto para el alumno como para el profesorado.*
> Entrevista profesora 4 caso 4. 0:53:26.519 – 0:55:46.333

Opiniones y valoraciones generales

Ventajas y desventajas del trabajo con otros

De todos modos reconocen que trabajar en equipo ralentiza la toma de decisiones porque es necesario que varias personas se pongan de acuerdo aún cuando puedan sostener opiniones diferentes. Eso puede llevar a que se produzcan momentos de tensión.

Entre las ventajas señalan el enriquecimiento personal y del trabajo de los integrantes. Además aporta cierta sensación de seguridad porque cuentan con una responsabilidad compartida y el apoyo del grupo que permite compartir con otros los problemas del día a día y es fundamental para trabajar con metodologías activas.

> *E: Entonces, en comparación con ese trabajo en solitario, cuáles dirías que son las ventajas de trabajar con un equipo docente.*
> *P: Vale, ya sé adónde vas. A ver, a mí no me ha costado nada trabajar con un equipo docente. De hecho yo creo que trabajando como tutor en esta metodología necesitas un equipo docente. Eso es que es primordial, necesitas el apoyo, el seguimiento, el poder compartir los problemas que has tenido dinamizando una clase, o con un alumno que no habla, o con un alumno que no participa. Entonces ese apoyo constante es necesario. En cambio, si estás trabajando solo, bien, igual planificas las clases respecto a las necesidades que van surgiendo. En cambio cuando estás metido en un módulo tienes un calendario limitado. Si cada módulo tiene seis o siete semanas y cada semana se dedica a un problema específico pues ya eso mismo te limita. Entonces, en ese aspecto igual las limitaciones de la propia metodología pero yo diría que no hablaría yo de diferencias…*
> *Igual al trabajar en una metodología tradicional puedes trabajar tranquilamente en solitario, en cambio en estas metodologías más activas. Más en las que el alumno es el protagonista y el profesor es el guía, necesitas el apoyo del equipo docente.*
>
> Entrevista profesora 4 caso 4. 0:27:14.592 – 0:29:07.394

Requisitos del trabajo con otros

Cuando les preguntamos sobre cuáles creen que son los requisitos que se han de dar para que se produzca trabajo en equipo, insisten en diferenciar tres tipos de equipos: los efectivos con buen clima, los efectivos con mal clima y los grupos conflictivos. Las condiciones que harán que sea de un tipo u otro dependen básicamente de características personales tanto del líder como de los demás componentes del equipo.

Según nos explican un grupo será efectivo y tendrá buen clima cuando los propios integrantes del equipo se caracterizan por el gusto por trabajar en armonía. En definitiva, entienden que contar con personalidades compatibles es uno de los requisitos fundamentales.

> *E: ¿Y qué crees que es necesario para que un equipo docente funcione?*
> *P: Hombre, pues yo pienso que eso va mucho en personalidades.*
> *E: En personalidades.*
> *P: En personalidades de gente que en realidad sea gente que no le guste el conflicto. Bueno, que no le guste, gustarle el conflicto casi diríamos que a nadie le gusta el conflicto, ¿no? Pero que de alguna manera que evitar conflictos sea un rasgo que… que tenga claro que le gusta trabajar con la gente y le gusta trabajar en armonía. Entonces, cuando no va a intentar crear conflictos, cuando va a intentar hacer… un buen comunicador, asertivo, simpático y, cuando hay conflictos va a intentar plantearlos de un modo lo más constructivo posible. Entonces más o menos cuando esas personalidades confluyen en módulos, en materias, en grupos de personas, realmente es lo que hace que un grupo trabaje bien.*
>
> Entrevista profesora 3 caso 4. 1:11:40.229 – 1:12:50.502

> *E: ¿Y qué es necesario para que un equipo docente funcione bien?*

> *P: Liderazgo puede ser una palabra clave de este asunto pero también creo que esta Facultad es un poco como un oasis. No sé si es una excepción pero yo creo que los líderes que tenemos creen en lo que estamos haciendo y son muy buenos comunicadores, nos transmiten muy bien, nos hacen creer en la metodología.*
> *Un buen liderazgo pero no un liderazgo vertical sino un liderazgo más bien horizontal. Aquí no tenemos, digamos, una burocracia habitual, digamos, se basa en la horizontalidad y eso también te hace sentir parte de la entidad, no te sientes ni inferior ni…*
> Entrevista profesora 4 caso 4. 1:00:32.313 – 1:02:04.411

En lo que se refiere al líder lo ideal es que cuente con asertividad, simpatía y capacidad comunicativa para poder hacer un tratamiento constructivo de los conflictos, es decir, una persona proactiva.

> *También es importante para que un grupo trabaje bien un buen líder. O sea, son muy importantes todas las partes pero un buen líder, no digo el mandamás que lo lleve todo, lo coordine todo y tatatá, pero sí que tenga un líder de doble vertiente: Una vertiente de tipo ejecutiva que bueno, que recoja y diga y esto os parece bien así…, que sepa recoger, que, de alguna manera, que no deje que el grupo pierda las energías en el grupo sino que en el grupo concentre y le sirva para dar un paso más. Eso por una parte pero también un líder en el plano humano y relacional, que tenga ciertas características: asertivo, simpático, que sepa escuchar y que sepa recoger.*
> Entrevista profesora 3 caso 4. 1:12:50.502 – 1:13:39.076

El trabajo con otros en la universidad y el Proceso de Bolonia

Ya en el Proyecto Mendeberri han puesto mucha atención a los aspectos relativos a la coordinación del profesorado y otros componentes básicos en los planteamientos del Espacio Europeo de Educación Superior. Por ello consideran que, en ese sentido, el Proceso de Bolonia no ha supuesto un gran cambio para ellos pero consideran que podría convertirse en el punto de arranque del trabajo en equipos docentes en otras universidades españolas.

> *P: en nuestra universidad el punto de partida fue el Proyecto Mendeberri y lo que veo es que en las otras Universidades el punto de arranque es Bolonia, porque Bolonia plantea que como van a ser materias hay que integrar… Vamos, Bolonia plantea exactamente lo que ha planteado Mendeberri porque Mendeberri si algo tiene es vista de futuro. Porque creo que justo en el 98, no sé cuándo fue la primera reunión, no me acuerdo ahora pero creo que ya se hablaba de lo que propone Bolonia. Entonces yo creo que Arretegui estuvo ahí con las antenas puestas lo captó y dijo, venga, a hacerlo ya.*
> *E: Claro, un poco en una visión previsora, ¿no?*
> *P: Sí porque, así como otros no lo empezaron a ver hasta después de 10 años… Entonces, en ese aspecto, o sea yo creo que a nosotros no nos aporta nada nuevo Bolonia, estábamos haciendo Bolonia. Cambia el tema de entrar en ECTS, un poco la carga de trabajo etc. Pero a nivel de trabajo entre nosotros, de coordinación y tal, ahí no, seguimos en lo mismo.*
> *Pienso que sí, que a nivel de la universidad española en general, pues eso, ahora va a ser el Proyecto Mendeberri macro. Lo veo así porque como Mendeberri es Bolonia en ese aspecto, pues ahora va a ser así. Entonces, ¿qué voy viendo? Pues por ejemplo en Valencia y por artículos que voy leyendo y así, pues que la gente empieza a hacer sus pinitos, Pues en Valencia que oyes: "dos personas que nos juntamos y…" y tú dices: "pues oye vaya milagro, ¿no?" Pero claro, pues vaya milagro desde mi punto de vista, ¿no? Pero claro hay que… Pero claro, eso mismo lo oigo yo en el 99 y digo: "¡Qué interesante!; ¿y cómo lo habéis hecho?"*
> *E: Claro.*
> *P: Claro, porque para mí era en ese momento algo nuevo pero ahora pues eso está requetesuperado, ¿no? Por eso te digo que Bolonia puede ser un punto de arranque en relación al trabajo en equipo, a la visión de comunidad, las interrelaciones etcétera, etcétera pienso que sí, que va a ser… se va a hacer camino, unos empezarán poco a poco, otros empezarán más a lo grande, no tengo ninguna duda. Pero a nosotros en concreto no nos cambia nada en ese aspecto.*
> Entrevista profesora 3 caso 4. 1:19:10.370 – 1:21:38.990

E: ¿Crees que la universidad en general podría trabajar de este modo?
P: Yo creo que sí, de hecho hay muchos ejemplos aparte de HUEZI. Nosotros por ejemplo colaboramos mucho con la Universidad de Albort (en Dinamarca), tenemos una red de colaboración con ellos y, entonces, nos vienen a dar formación de vez en cuando y tal. Ellos trabajan por ejemplo en la metodología basada en proyectos.
Pues yo creo que sí, un poco lo que decíamos antes, igual no todo el plan tiene que estar organizado en base a módulos e igual se puede hacer un plan mixto. Pero yo creo que es cuestión de plantearse el querer hacerlo, ¿no? Es un poco lo que comentábamos ayer, que haya un quorum, una aceptación de que esto es lo que estamos haciendo, que igual se podría mejorar y a ver cómo podríamos hacer para mejorar. El planteamiento de una reflexión colectiva y eso.

Entrevista profesora 4 caso 4. 1:10:44.695 – 1:12:05.846

Lo destacado y lo que hemos aprendido del caso

Realizado ese rápido recorrido por el Proyecto Mendeberri, recogemos en la ficha de la página siguiente los diferentes rasgos identificativos de la experiencia de trabajo en equipo que nos ocupa. Se trata de una ficha diseñada en función de las diferentes dimensiones de análisis contempladas en el estudio.

De todos modos, dada la envergadura y la forma en que ha sido gestada la innovación que han acometido y que sigue evolucionado con el nuevo grado, se justifica que incluyamos este ejemplo como una buena práctica en lo que al trabajo docente en equipo se refiere. Identifiquemos en este caso una *modalidad de proyecto institucional* dentro de nuestra *escala de complejidad estructural* entendiendo como tal a aquella en la que toda una institución adopta un modelo que requiere para su funcionamiento de un alto nivel de coordinación del profesorado al asumir su trabajo como un aporte específico a un proyecto formativo común e implicarse activamente en ello.

No sé si os han contando una de las virtudes del proyecto fue que, desde el inicio, estábamos implicados un colectivo que éramos de pie de máquina, éramos profesores de toda la universidad, 45 personas con una distribución de tareas determinada y una buena coordinación, yo creo que es una de las virtudes. No vino el diseño de arriba, lo que pasó fue que el rector que hubo tuvo una tremenda visión diciendo: bueno, pues esta es una universidad que nace y bueno, entonces, ¿en qué nos vamos a diferenciar del resto?; ¿qué es lo que vamos a hacer?; los modelos tradicionales no nos sirven.

Entrevista profesora 2 caso 4. P.2

P: (…) yo creo que la gente de base se lo curra pero un montón, pero un montón. Yo he visto profesores y profesoras súper responsables en su trabajo, y que se lo curran. Entonces yo creo que eso es lo que… tira para adelante, tira para adelante y…Eso, que ya te digo, trabajas en horas y en dedicación pero la cosa sale adelante y, además, es que ves, porque se ha incorporado un montón de gente nueva que se incorpora hacemos así con ellos (hace un gesto como de sorber)
E: ¡Los absorbéis!
P: Los absorbemos o igual también si "son elegidos" igual es por algo. Pero es gente nueva, gente que ya va siendo ex alumnos y ex alumnas de… porque ya han pasado casi todos por los que están… por Psicopedagogía, por ejemplo. Y claro ya deberían saber… Claro son buenos alumnos, normalmente los que se han quedado aquí luego para ser profesores no eran unos alumnos malísimos. Entonces tú ya antes has visto la capacidad de trabajo en esas personas y luego vienen aquí, se meten en el carro y tiran igual que los demás. Es un poco la vivencia que yo tengo de todo este maremágnum que tenemos montado.

Entrevista profesora 3 caso 4. 0:29:03.513 – 0:30:28.018

EXPERIENCIA: PROYECTO MENDEBERRI EN LA TITULACIÓN DE EDUCACIÓN INFANTIL DE MONDRAGON UNIBERTSITATEA	
ÁMBITO DE APLICACIÓN	- Titulaciones completas. Perfiles profesionales.
NIVEL DE INTEGRACIÓN DEL TRABAJO DE CADA COMPONENTE	- Trabajo colaborativo.
PUNTO DE PARTIDA	- Iniciativa de poner en marcha un proyecto de innovación a nivel de universidad. - Exploración de otros modelos europeos en busca de metodologías de interés. - Análisis del proceso seguido por otras instituciones que ya habían pasado por una reconstrucción semejante.
PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS	- Coherencia con un perfil profesional responsablemente establecido. - Visión de proyecto global. - Interdisciplinariedad. - Currículum orientado a problemas, a la práctica profesional. - Desarrollo de competencias. - Utilización de metodologías activas.
ARTICULACIÓN OPERATIVA	- 3 niveles de concreción: (Perfiles profesionales – ámbitos – núcleos) - En cada núcleo se recogen aportaciones de las áreas que lo componen. - Coordinación horizontal y vertical. Cuentan con 5 niveles de gestión intercomunicados: grupo de tutores de módulo, seminario permanente de tutores, equipo de coordinadores de módulo, equipo técnico y dirección. - División del grupo clase en tantos subgrupos como tutores del núcleo. Cada tutor se encarga del seguimiento de un subgrupo. - Tutor con roles diferenciados. - Descargo público del trabajo de cada módulo.
DIFICULTADES	- Gran complejidad del sistema. - Resolver la situación de aquellos que no superan un módulo en el momento previsto. - Sobreesfuerzo de los docentes.
APOYOS	- Apoyo institucional del Rectorado que impulsó el proyecto. - Apoyo técnico que proporciona el ICE. - Las instituciones de referencia que les han proporcionado formación. - El buen grupo inicial de trabajo. - Fuerte implicación de los profesores en el Proyecto.
MODALIDAD: PROYECTO INSTITUCIONAL TIPO DE ACTIVIDAD: FOCALIZADA (Según la escala de complejidad estructural que se está diseñando a partir de los casos incorporados en la Tesis Doctoral)	

Tabla 6. Ficha resumen del caso número 4. Fuente: Elaboración propia.

En realidad, partir de esa definición general de lo que es el perfil profesional para luego pasar a un segundo nivel de concreción, la definición de los grandes ámbitos; a un tercero, la ideación de cada uno de los módulos, de las materias y de los problemas que abarca; e, incluso, a un cuarto, la búsqueda de estrategias metodológicas adecuadas para abordarlos, parece una forma coherente e inteligente de definir un plan de estudios que, a nuestro modo de ver, encaja a la perfección en los planteamientos que sugiere el proceso de Bolonia y lo han hecho antes de producirse esa adaptación al Grado. Se trata, sin lugar a dudas, de una forma

estratégica de pensar las titulaciones partiendo del qué pero sin olvidarse del cómo que, por desgracia, en muchas ocasiones es el gran olvidado.

En este momento, con mucho profesorado nuevo, que no ha conocido la etapa anterior, se les presenta el reto de la formación y de la elaboración de consenso y de significados compartidos. En parte, ese camino también está facilitado porque en la selección del profesorado buscan personas con predisposición al trabajo colaborativo, en algunos incluso la han podido comprobar al tratarse de egresados a los que han dado clase.

Aprovechando que contábamos entre las entrevistadas con una profesora novel en su primer año le hemos preguntado sobre cómo es el proceso de incorporación a la dinámica docente. Nos explica que el equipo de los profesores ya incorporados al engranaje es receptivo a las personas que van llegando pero que, aún así, la adaptación no es sencilla. Achaca las dificultades para integrarse a inseguridades personales del profesor novel como se puede ver en la siguiente cita:

> *E: ¿Y cómo ha sido tu proceso de integración en el grupo de tutores?*
> *P: Bueno, una de las mayores ventajas que he tenido yo a la hora de integrarme, más que en el grupo, a asimilar el rol de tutor ha sido la experiencia de haber vivido la metodología como estudiante. Entonces, eso me ha ayudado muchísimo porque por lo menos sabía lo que cuando eres estudiante esperas del tutor y entonces intento por lo menos ponerme en su lugar y adecuarme a ello.*
> *En cuanto al grupo de tutores una de mis dificultades ha sido un poco lo que te decía antes: al ser módulos interdisciplinares, mi formación muchas veces me ha creado cierta inseguridad porque creo que en ciertos aspectos pues igual mi formación no es lo bastante completa como para poder ejercer de tutor en X módulo. Entonces es eso, las dificultades han sido más personales que grupales porque es una Facultad muy pequeña y entonces la relación entre tutores, entre el personal es estupenda. Además, siempre cuentas con el trabajo en grupo. Tenemos reuniones bien para organizar el módulo, diferentes sesiones de seguimiento y, entonces, sientes el apoyo de los demás tutores, pero yo personalmente tengo además esa sensación de inseguridad de lo que te contaba antes, que no sabes hasta qué punto tu forma de actuar o tu forma de dinamizar una clase o una sesión está ayudando a los estudiantes a conseguir los objetivos que hemos propuesto para el módulo. Entonces eso te crea un montón de inseguridades. Yo por lo menos en los módulos lo paso fatal, siempre estoy reflexionando sobre lo que he hecho, sobre lo que he hecho mal, sobre lo que no ha salido bien, sobre lo que… Entonces es una cosa… Es un proceso muy dinámico, yo creo, y es una ventaja incluso, que no te deja acomodarte.*
>
> Entrevista profesora 4 caso 4. 0:04:52.786 – 0:07:48.321

Pero, como ellos mismos afirman: "*Nuestros equipos nunca han tenido miedo al trabajo, y ahora tampoco*". El reto consiste en conjugar tradición e innovación, una organización horizontal y la construcción entre todos de un proyecto educativo lleno de sentido.

> *E: Bueno, así como hablamos de dificultades podemos hacerlo también de los apoyos, ¿encontráis alguno para trabajar de este modo coordinado?*
> *P: Yo creo que el apoyo te viene del propio personal docente, en cada módulo estamos 5 o 6 tutores, entonces yo creo que el mayor apoyo te viene de ello y el apoyo te viene porque es una creencia general. Es decir, que HUEZI en sí cree en lo que estamos haciendo. Yo creo que todos los tutores que estamos aquí creemos en lo que estamos haciendo y queremos que esto salga bien. Entonces eso mismo ya te envuelve, yo creo que cuando llegas como nuevo formador esa es una de las cosas que te engancha más y te ayuda a integrarte, a mejorar. El ambiente en sí.*
>
> Entrevista profesora 4 caso 4. P.4

Es precisamente ese cuidado que han tenido en crear y poner en marcha la estructura de coordinación horizontal y vertical con una serie de mecanismos funcionales lo que nos parece especialmente reseñable en este caso en comparación con los demás. El ámbito de aplicación del Proyecto Mendeberri es muy amplio y, como veremos más adelante en el caso número 15,

la falta de atención a estos detalles estructurales y de operativización del trabajo en equipo, puede suponer un importante problema en iniciativas de gran alcance.

El liderazgo también ha jugado un importante papel en esta iniciativa y éste parece ser asumido por los participantes sin recelos. El rol de los líderes se ve en esta experiencia más fortalecido y más necesario que en otras de nivel de complejidad estructural inferior.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Caso 5[13]. Profesor del Departamento de Organización de Empresas, Economía Financiera y Contabilidad. Grupo de innovación IEMA. Universitat Politècnica de València. Combinación de *modalidad de núcleo generador diversificado* y *modalidad de red informal*

El profesor de enlace en este caso pertenece al Departamento de Organización de Empresas, Economía Financiera y Contabilidad de la Universitat Politècnica de València y resulta particularmente interesante por la fórmula que utiliza para compaginar su curriculum docente e investigador y en la que ha basado su práctica del día a día. Una fórmula que solventa, en su caso, el problema que nos comentan muchos de los docentes universitarios que hemos entrevistado en investigaciones del Grupo Interuniversitario de Estudios (GI-1444 en el catálogo de grupos de investigación de la Universidad de Santiago de Compostela) que es el de sacar tiempo para investigar cuando se preocupan por la docencia o el de obtener un reconocimiento similar al que se obtiene por el tiempo dedicado a investigación para el tiempo dedicado a la docencia y la reflexión sobre ella.

> *Porque una de mis primeras luchas era convencer a la gente de que podemos sacar currículum de investigación reflexionando sobre cómo impartimos nuestra docencia. Y que no es una investigación en pedagogía sino que en este caso yo la entiendo como una investigación en organización de empresas. O sea, cual es la mejor forma para que alguien aprenda las cosas que tiene que aprender respecto a mi materia o mi área de conocimiento, he estado siempre convencido de eso.*
> *Pero hasta que he ido encontrando con gente que pensaba lo mismo y decía: "Vale" Porque si no la gente decía: "Uf, publicar para qué, yo publico en lo mío, porque esto es perder el tiempo, esto no me lo van a puntuar, esto no vale para nada..." Pues de esas cosas...Supongo que he tenido contacto y ha sido como tocar y rebotar, hasta que de repente tocas con alguien que dice: "Oye sí, ¿por qué no publicamos juntos?"*
>
> Entrevista profesor enlace caso 5. 0:18:01.731 – 0:18:44.056

> *Y que, además, no hay que ser tonto, o sea hay que tener un currículum lucido. Y vamos a hacerlo, si estas son las normas vamos a jugar con ellas. Pero manteniendo el centro de que es lo que queremos hacer. Entonces juguemos con el contexto, lo que tampoco vamos a hacer es trabajar más que nadie y parecer que trabajamos menos que nadie. O sea, yo voy a trabajar como el que más y va a lucir como que trabajo como el que más. Y, si eso hay que hacerlo con artículos, pues publicaré artículos.*
>
> Entrevista profesor enlace caso 5. 0:22:20.453 – 0:22:45.842

Lo que hace es trabajar a partir de pequeños proyectos independientes de innovación que aborda como proyectos específicos de comunicación académica. Esos proyectos acaban tomando forma de artículos científicos, comunicaciones de congresos, conferencias o charlas a través de las que hace llegar a la comunidad científica los resultados del trabajo que realiza en sus clases y las innovaciones introducidas en ellas. Afrontar de este modo su actividad docente implica hacerlo desde la perspectiva de la sistematización y la rigurosidad enriqueciendo, al

[13] Encontrarán el mapa conceptual del caso en el CD situado en la cara interior de la contraportada. Dentro de la carpeta *2.- ANEXOS TESIS* encontrarán la carpeta *ANEXO 2 – Mapas conceptuales finales* y, dentro de ésta, la carpeta *caso 5.* Al abrir la carpeta *caso 5* verán todos los archivos asociados al mapa de ese caso. Si abren el primero de ellos (que es un archivo HTML cuyo nombre empieza por *0.- CASO 5.)* les aparecerá en pantalla la estructura general del mapa, a partir de ahí pueden ir desplegando las partes y recursos agregados que les interese.

mismo tiempo, su docencia y su investigación que, en gran medida, está centrada en esas innovaciones. Así, su trabajo le permite atender sus propias inquietudes y desarrollar su actividad docente de forma reflexiva y con el nivel de responsabilidad que desea. Además, así se engrosa su curriculum de investigación, obtiene reconocimiento por su trabajo precisamente, dos de los reclamos más importantes señalados por los participantes en esta Tesis Doctoral.

> *Vamos cambiando, son proyectos prácticamente independientes. Hay algunos que son investigación pura independiente de las asignaturas, o sea que se podrían dar en cualquier contexto, estoy en un grupo de innovación y a veces colaboramos con esos profesores...*
> *Otros tienen que ver con datos que obtenemos de la asignatura en la que estamos trabajando, y en éstos se suelen incorporar los profesores que comparten la asignatura conmigo. De hecho, si dichos profesores no quieren participar, probablemente se acaba la investigación porque normalmente la investigación que hacemos implica cambios significativos en la docencia de la asignatura. Entonces si el colectivo de profesores no quiere hacer esos cambios se acaba la innovación y no podemos hacer ninguna investigación sobre el tema. Ese es otro grupo de personas con las que trabajo.*
> *Y luego en algún momento necesito incluso hasta alguna herramienta metodológica estadística para analizar ciertas cosas que estoy pensando, entonces me asocio con un profesor de estadística que sea afín con estas cosas y aprovechamos para esto.*
> *Otros concretamente van a ser una Tesis Doctoral, y entonces pues esa Tesis Doctoral va con la doctoranda y luego con la profesora de estadística que me va a ayudar a procesar parte de los datos.*
> *O sea, que el grupo cambia con el proyecto, cuando necesito gente, pues...Probablemente yo voy aglutinando gente y trabajamos en un proyecto. Cuando se cierra ese proyecto de escritura (dos o tres artículos, o un congreso y luego un artículo...) pues bueno, en principio no es que se cierre la colaboración, es que nos hemos juntado, nos separamos y cuando volvamos a necesitarlo nos volvemos a juntar.*
>
> Entrevista profesor enlace caso 5. 0:01:52.343 – 0:03:31.338

> *Es que prácticamente todo lo que abordo lo abordo como si fuera un proyecto de investigación. O sea, yo todo lo que hago es un artículo. Me da lo mismo lo que sea, ¿Es innovación docente? Es un artículo. Que luego no se publica me da lo mismo, pero el usar esta estrategia de artículo me obliga a ser más meticuloso con mi propio proceso de investigación, de mejora continua. Me obliga a tomar datos, me obliga a saber qué se ha dicho antes, me obliga a sistematizar las cosas, y me obliga a comunicar. Y luego si no me lo quieren publicar pues bueno, no se ha cerrado el artículo, pero yo he hecho todo el proceso, y entonces creo que es enriquecedor. Aprendemos mucho, o aprendo mucho en el proceso. Entonces es todo... Todo lo que me interesa intento abordarlo como si fuera un artículo.*
>
> Entrevista profesor enlace caso 5. 0:08:10.772 – 0:09:00.632

> *Esto no es una chapuza, si tú eres capaz de analizar tu área de conocimiento con rigor, y tienes un protocolo y una metodología, pues esto es igual, me da lo mismo que sea cuantitativa, que sea cualitativa. Tú tienes que construir un marco teórico porque si no construyes el marco teórico estás o reinventando la rueda o perdiendo un montón de información o de sugerencias.*
> *Si yo quiero hacer una innovación de trabajo en equipo con mis alumnos lo primero que tengo que ver es qué hace la gente de trabajo en equipo en asignaturas parecidas a las mías. Y eso me obliga a construir un marco teórico. Entendamos por asignaturas parecidas aquellas con temas o contenidos parecidos, edad de los alumnos parecida y tamaño de la clase parecida. Entonces descubro que hay muy pocos que tienen un contexto parecido al mío con las tres variables, pero si me quedo solo en una de las variables…*
>
> Entrevista profesor enlace caso 5. 0:20:46.219 – 0:21:27.356

> *A mí me parece que en estos momentos la vía más sensata de hacerlo es la vía artículo porque es más fácil acceder y, encima, te consigues unos puntos que con otras cosas no consigues. Y, además, con otras vías no tienes tanto impacto: tú das una conferencia y tu director del centro dice: "¡Bah!, porque hayas dado una conferencia...Yo también doy conferencias, ¿no?" Pero si tú lo has publicado en una revista de impacto y a ser posible por ejemplo de ingeniería, dices: "Oye tío, esto que te estoy diciendo no es una chaladura mía, mira lo tienes... ¿Ves esta revista? Que está en los índices de impacto y no sé qué...Aquí han publicado esta experiencia que yo he hecho" Y te dicen: "¡Ah, coño, esto es ciencia!" Ya no es chaladura, es ciencia. (…)*
> *Supongo que también va creando cierta imagen, te está creando cierto capital de confianza. A parte de cómo eres tú y cómo das tú las clases, dice: "¡es que ha conseguido publicar en docencia!"*

Entonces eso ya les descoloca. No sé, yo creo que en estos momentos hay que conseguir todas esas palancas para poder hacer los cambios, porque digan lo que digan, todos los cambios yo creo que están generados por el profesor, por un profesor que quiere hacerlos.

Entrevista profesor enlace caso 5. 0:32:43.182 – 0:34:51.228

Pero, el motivo por el que el caso de este profesor sea incluido en el presente estudio está en el hecho de que, para desarrollar sus proyectos, suele trabajar con otros docentes y lo hace en dos estructuras diferentes: un grupo de innovación docente y una red informal de contactos. Para la sesión de revisión del mapa conceptual del caso -que ha tenido lugar el 21 de noviembre del 2011- hemos podido contar con el profesor de enlace –que había sido entrevistado el 4 de mayo del 2010- y una de sus compañeras en el grupo IEMA.

El Grupo de Innovación IEMA

El primero es el Grupo de Innovación IEMA (Innovación en la Evaluación para la Mejora del Aprendizaje) que él coordina. Está formado por 11 docentes de la Universitat Politècnica de València que pertenecen a departamentos como el del propio profesor de contacto, el de Lingüística Aplicada, el de Química, el de Matemática Aplicada y el de Ingeniería Mecánica y Materiales.

El origen del Grupo IEMA se encuentra en los cursos de formación del profesorado organizados por el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universitat Politècnica de València. Los integrantes del Grupo han asistido a esos cursos y así se dieron cuenta de que compartían el interés por algunas problemáticas referidas a la mejora del aprendizaje activo a través de la evaluación. En esa preocupación común estaría el elemento que los uniría cuando, en el año 2001, desde el ICE se comienzan a gestar los que actualmente se llaman Equipos de Innovación y Calidad Educativa (EICE) que serían incorporados, en el curso 2003-2004, al Plan Estratégico de la Universidad. Se trataría de unos grupos de apoyo que tendrían unas reuniones periódicas para abordar las problemáticas de su interés. Uno de esos grupos es el Grupo IEMA, que está centrado en la evaluación y la investigación sobre la docencia.

Yo creo que todos los que estamos ahí es porque ha habido un ICE que ha estado dando muchos cursos de formación y, cuando llevas años recibiendo cursos de formación, hay algunas personas que necesitan algo más y entonces es el momento de crearlo. O sea, si tú empiezas de cero seguramente la gente ni siquiera percibe que necesita el grupo de innovación.

Entrevista profesor enlace caso 5. 0:51:49.890 – 0:52:17.474

… éramos gente que íbamos ya a los cursos del ICE. Y, así como hay gente que va y considera que no le resultan útiles, pues un conjunto de los que vamos consideramos que nos resultan útiles, enriquecedores, nos ayudan a reflexionar y nos ayudan a repensar nuestras asignaturas. Y, en el momento que surgió la iniciativa, que esto sí que lo recuerdo, fue desde nuestro ICE que dijeron: "Hay una posibilidad de que os juntéis, sería como una especie de taller pero, en vez de juntaros unas ocho horas para hacer algo, pues sería una especie de taller a lo largo de todo el año, donde os vais a reunir periódicamente cinco o seis veces a lo largo del curso para tratar vuestros temas.
Y a mí me sedujo, dije; "Esto está bien" O sea, un poco por terapia de grupo, por decir "voy a contar con gente que va a tener los mismos problemas que tengo yo y voy a sentirme... no voy a ser el aislado de esos, sino que veo que hay por lo menos quince personas en un colectivo de tres mil que les pasa lo mismo que a mí".

Entrevista profesor enlace caso 5. 0:24:38.357 – 0:25:33.276

Y en relación a esa actividad todos coincidimos en que la evaluación era la herramienta que nos iba a dar el salto que nos faltaba. Porque sólo con metodología no basta, al final hay que evaluar esto. Y, cuando metes metodologías muy activas, tienes problemas con los métodos de evaluación que hasta

> *ahora has tenido. Tienes que mejorarlos y eso no es tan fácil. Y ahí es a donde llegamos todos, entonces realmente éramos un grupo de metodologías activas que quieren saber cómo evaluar mejor.*
>
> Entrevista profesor enlace caso 5. 0:29:53.937 – 0:30:19.001

Este Grupo de Innovación tiene definidos dos ámbitos de actuación diferentes: Uno de ellos está en los cursos de formación continua que preparan e imparten para profesorado de su universidad por encargo del ICE y, el otro, se sitúa en las asignaturas que cada uno de ellos da en sus respectivas titulaciones. Esto hace que, en conjunto, tengan acceso a colectivos de estudiantes heterogéneos en lo concerniente a la titulación en la que están, el momento de la carrera en la que se encuentran y el tamaño del grupo-clase al que pertenecen. Circunstancia que les resulta útil cuando realizan algunos proyectos de investigación aplicada que, además de para mejorar sus clases con los estudiantes de sus titulaciones, les sirven para ofrecer ejemplos contrastados a los destinatarios de los cursos de formación que imparten en el ICE. En ocasiones también se embarcan en proyectos de investigación básica en los que luego se fundamenta la aplicación de innovaciones en sus clases.

> *P1: Pero me estoy metiendo en berenjenales más gordos que aquellos en los que me metería sólo por mis alumnos porque estoy pensando en que también mis alumnos son profesores de universidad. Entonces ahora estoy empezando a meter innovaciones no para mis alumnos sino para poder ofrecerles a otros profesores herramientas comprobadas en contextos diferentes.*
>
> Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 5. 1:13:20.308 - 1:13:41.362

Los integrantes del grupo compaginan proyectos comunes con el grupo de innovación con proyectos personales o desarrollados con personas ajenas al grupo de innovación aunque estos dos tipos de proyectos se nutren mutuamente.

> *Y, desde luego, quizá el grupo de innovación es lo más constante, ¿no? Todos los años queremos hacer cosas, a veces hacemos proyectos juntos y otras veces lo que hacemos son proyectos separados, pero que el grupo nos nutre.*
>
> Entrevista profesor enlace caso 5. 0:05:45.349 – 0:05:56.929

La red informal

En el caso del profesor de enlace, está la red informal que no se ha creado de inicio intencionalmente sino que se ha ido generando poco a poco y él se ha hecho consciente de ella con el paso del tiempo. Forman parte de la red informal profesores con los que comparte o ha compartido asignaturas, estudiantes de doctorado y profesores de estadística de 5 universidades diferentes –Universitat Politècnica de València, Universidad de Sevilla, Universidade de Vigo, Universitat de València y Universitat Politècnica de Catalunya- con los que ha tenido alguna colaboración puntual y a los que sigue acudiendo cuando lo necesita para llevar a cabo alguno de sus proyectos específicos. No se trata necesariamente de personas que tengan algún tipo de relación entre sí, el punto común a todos ellos es que, en algún momento, han colaborado en un proyecto específico del profesor enlace y que son personas con las que éste puede contar si su aporte resulta importante en algún nuevo proyecto.

> *De hecho pues poco a poco lo que va ocurriendo es que estamos creando una especie de red informal de gente con la que he ido trabajando que... Pues luego igual me llaman y dicen: "Oye, que ha salido un número especial de un no sé que... ¿Te apetece que hagamos algo? Venga, ¿tú que tienes? ¿Yo que tengo?" O sea que acaba incluso surgiendo...Ya en estos momentos empieza a surgir esa*

posibilidad de que se está creando una red de gente que nos vamos juntando en proyectos concretos de escritura. No está ni formalizado pero bueno, ya han salido cositas.

Entrevista profesor enlace caso 5. 0:03:31.526 – 0:04:00.474

Es que ha sido informal. O sea, para mí es una sorpresa ser consciente en estos momentos de que tengo esa red. Hasta ahora yo no he sido consciente, yo he ido haciendo cosas, y ahora que llevo cinco años haciendo cosas digo: "¡Caramba, esto es una red!" Porque yo sé que si necesito algo puedo llamar y puedo conectar a gente.

Entrevista profesor enlace caso 5. 0:31:51.631 – 0:32:11.547

Una de las asociaciones más productivas que he tenido es con un profesor que yo no conocía de nada, del departamento de Ingeniería Informática, no sé qué área de esas...Da en un Campus diferente, es decir, en otro centro, pero en un campus de esta universidad, en Gandía (que está a 60-70 km. de aquí). Nos conocimos en un curso que yo les di. Donde yo les intentaba contar estas cosas: "que podéis publicar en esto, que podéis investigar" Y él dijo: "Oye, ¿por qué no hacemos algo que hay un congreso, que no se qué..." y nos pusimos a escribir. Yo fui su facilitador en un curso y el dijo: "Vamos a escribir una cosa". Hemos escrito por lo menos tres artículos juntos, y además luego hemos escrito un artículo de investigación. O sea, empezamos escribiendo en docencia, y como vimos que nos entendíamos... pues yo actué como conexión para juntarlo con otros profesores de mi departamento y bueno, hemos escrito dos o tres artículos de investigación en una cosa muy rara de cadena de suministro, y unas redes informáticas, y una... Y trabajo en equipo, pero investigación pura. Y surgió porque nosotros dos nos conocíamos de estas cosas docentes, y eso pues bueno...yo creo que empezó a partir del año 2004. Llevaré cinco o seis años con esta construcción de red, que, además, no ha sido una construcción de red consciente. Yo me asocié con alguien, acabamos de escribir, lo hemos escrito, nos quedamos muy contentos porque nos lo publicaran... y no es adiós muy buenas sino un hasta otra, ¿no? y hemos vuelvo a contactar.
Lo que pasa es que esto ha ido ocurriendo con varias personas y al final pues soy consciente de que sí se está creando como una especie de red informal. Porque en algún momento con estas personas se mezcla todo, con todos ellos tenemos cosas de docencia y de investigación mezcladas. Incluso con mis compañeros de asignatura con los que hago cosas en las asignaturas también publico cosas de investigación. No estamos en el mismo grupo de investigación.

Entrevista profesor enlace caso 5. 0:18:44.056 – 0:20:30.126

De hecho lo último ya no es del grupo de innovación docente pero sí estamos haciendo un artículo sobre qué artículos se publican en innovación docente en nuestra disciplina. Y esto surgió en un congreso de mi área de investigación. Estuvimos hablando, salió el tema de la docencia, y yo les pregunté: "Oye, ¿vosotros sabéis…?" y dijeron: "No, pero nos interesa." Y ahora estamos ya con el articulito casi preparado. Hemos tardado un año en hacerlo. Y era gente que yo no conocía de nada, nos conocimos en un congreso. No es una innovación docente como tal, pero es (...) sobre qué canales podemos utilizar para divulgar en revistas académicas estas innovaciones docentes en nuestra área concreta.

Entrevista profesor enlace caso 5. 0:04:35.755 – 0:05:15.404

En esa red desarrolla, sobre todo, los que llama proyectos de asignatura que implican cambios significativos en lo que se refiere a la docencia de una asignatura concreta. Para que este tipo de proyectos puedan llevarse a cabo, nuestro profesor enlace necesita contar con la colaboración de las personas con las que comparte asignatura y formar equipo con ellas. Normalmente serán proyectos de corta duración -la que tiene en un curso la asignatura en la que se desarrolla- y combinan tres elementos básicos: evaluación, metodologías activas y trabajo en equipo.

Y la gente con la que trabajo suele ser gente que yo creo que es bastante inquieta, innovadora, preocupada, y que desde luego les gusta la docencia. De hecho a todos los que trabajamos hay algo que nos une y es que nos gusta dar clase. Porque si no nos hubiese gustado dar clase seguramente no nos hubiésemos juntado, no hubiésemos tenido...O sea, yo tengo a veces compañeros de asignatura a los que no les gusta dar clase. Pero en esas asignaturas intento forzar estructuras más tradicionales, quiero decir, que intento no forzar estructuras novedosas para que no haya gente que se sienta incómoda.
Para mí las asignaturas cuando son compartidas son como un mínimo común denominador. Algo donde todos podemos...O sea, yo puedo hacer el doble de innovación pero me voy a quedar en la mitad de lo que puedo hacer para que tú no te quedes sobrepasado por lo que estamos haciendo,

> *¿no? Entonces cuando puedo rodearme de un grupo de gente que quiere innovar en la línea que a mí me parece que es interesante, lo pactamos, lo arreglamos, y eso lo intentamos abordar como proyecto de artículo. Y de alguna forma, pues también estoy quizá exportando esa metodología.*
>
> Entrevista profesor enlace caso 5. 0:10:29.715 – 0:11:41.701

Como ha llevado a cabo ya varios proyectos, se ha percatado de que, cada vez que introduce una de estas innovaciones, los estudiantes pasan por tres fases importantes: la primera es la del "efecto novedad" que les provoca cierta atracción por la innovación. Al ver que la innovación requiere de ellos pasar por un proceso complicado para adquirir un ritmo constante, entran en la fase del "efecto esfuerzo" que es proporcional a la innovación y les hace sentir rechazo o resistencia hacia la misma. Este segundo efecto también requiere un trabajo intenso por parte de los docentes para poder llegar a la fase del "efecto resultados" que implica el reconocimiento de la innovación al ver lo que se ha logrado con ella. Por supuesto, la introducción de esas innovaciones está influenciada por los trabajos que realiza con el Grupo IEMA y está orientada a mejorar su calidad docente para ofrecer mejores oportunidades de aprendizaje a sus alumnos.

> *Mira, está el efecto novedad, el efecto esfuerzo y el efecto resultados. (…)*
> *La novedad en general les gusta, y de hecho yo lo exploto. O sea, yo les vendo la novedad, porque sé que eso les va a cautivar, ¿vale? Una vez cautivados, el esfuerzo los hunde. Yo no les vendo motos, o sea yo les digo: "Esto os va a costar el triple que una docencia tradicional. A vosotros. O sea, vais a invertir el triple de tiempo. Ahora, lo que vais a aprender (que es la tercera faceta) no tiene comparación. Entonces si queréis os sumáis, si no queréis no os suméis. O sea, esto es libre." Pero juego con esa cosa, lo que ocurre es que piensan: "Bah, este es el discursito de que me va a costar mucho pero no me a costar, porque yo sé lo que es trabajar en grupo, y..." Pero luego descubren que claro, cuando los obligas a trabajar en grupo bien no es un chollo, o sea, trabajar en grupo te exige muchísimo más esfuerzo que trabajar individual. Eso lo sabemos todos. Entonces esto no les gusta. Pero cuando descubren lo que les ha servido, les vuelve a enganchar.*
>
> Entrevista profesor enlace caso 5. 1:21:25.736 – 1:23:02.388

> *P1: Incluso cuando hago talleres de formación pasa lo mismo. Hago la presentación y todo el mundo está: "¡qué guay!" Empezamos a trabajar y la gente dice: "¡que hay que trabajar, aquí hay que currar!"*
> *P2: Pero luego hay un punto de inflexión, yo creo.*
> *P1: Y luego hay un punto de inflexión, lo que pasa es que… Así como en los talleres los puntos de inflexión se producen en cuestión de horas porque en el mismo día acaba…*
> *P2: Sí, en las clases cuesta más.*
> *P1: …en las clases –yo estoy pensando en el alumno promedio- (…) me paso dos tercios luchando con las resistencias y ahora tengo ganados a los alumnos. Estoy hablando de los grados estos tan famosos y que todo el mundo… Pues con los grados ha sido muchísimo más brutal, (…) la resistencia ha sido muchísimo más grande. (…) Mis primeras tres o cuatro clases yo las podría clasificar como un caos si no supiese como son las clases de mis compañeros. Y ahora, justo en el mismo tiempo, o sea, no necesitan más tiempo. Lo único que la reacción es más grande y requiere de mí más intensidad de motivación y más intensidad de buscarles soluciones, pero luego tardan lo mismo: 8 semanas. Y a las 8 semanas yo creo que me los he ganado para la causa y entonces ahora dicen: "¡Ahora sé porqué me has hecho trabajar esto, ahora entiendo porqué! Y ahora, en las cuatro semanas, es donde ya acabamos de rematarlo. Y ya me pasaba lo mismo con estudiantes de 23 años que tenían tercero o cuarto de los planes antiguos, en titulaciones de segundo ciclo -que volvían a ser de 23 años- que era gente que ya tenía un título y venía a un segundo título… Y con todos era lo mismo: 8 semanas donde las dos primeras todo era "¡qué guay!"; las 6 siguientes diciendo: "¡Dios mío, dónde nos ha metido este tío!, ¿servirá para algo esto? (…)". Y, luego, las últimas 4 semanas empiezan… primero es con cuentagotas y luego ya todos.*
> *P2: O sea, ¡que la diferencia de madurez entre unos y otros no parece que influya!*
> *P1: Sí, en lo que influye es en el pico. Es decir, si yo no fuera como soy hubiese abandonado a la tercera semana.*
> *P2: ¡Ah, ya, ya! Porque necesitas constancia e inversión de energía y esfuerzo.*
> *P1: (…) O sea, yo como los vi el primer día hubiese dicho…*
> *P2: Hasta aquí hemos llegado.*

P1: … fuera, voy aquí a dar mis clases, les pongo un examen y que apruebe el que apruebe y punto. (…) Pero como yo soy como soy de cabezota y de convencido con las cosas, pues dije: bueno, vamos a ver qué es esto, vamos a probarlo.

Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 5. 0:37:00.719 – 0:39:34.648

P2: Yo también noto al principio, cuando les explico cómo vamos a llevar las cosas, les gusta, les atrae. Luego, cuando empiezan a ver que lo que tienen que hacer es currar en clase diariamente y fuera de clase diariamente, aunque final vean que…, les cuesta. (…) Empiezan a buscar razonamientos para decir: "No podemos hacer lo que nos pides, esta semana déjanos tranquilos, es que nos exige no sé qué cosa menganito o citanito…" (…)
P1: Marcar ritmo, el conseguir convencerles de que el ritmo es positivo para su aprendizaje. Porque eso es una resistencia muy grande.

Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 5. 0:40:00.167 – 0:40:55.116

La experiencia de trabajar en equipo

Tanto los docentes que forman parte de su red informal como los del grupo IEMA coinciden en que les gusta la docencia y se preocupan por ella. Son personas inquietas y muestran un espíritu innovador potenciado por su visión actualizada de la universidad.

Con la gente del grupo de innovación estamos escribiendo cosas que nos ayudan a dinamizar el propio grupo y son incluso reflexiones, nos ayudamos a intentar innovaciones o a darnos soporte con metodología de investigación o metodología didáctica... Estamos sensibles a innovar y a publicar lo que innovamos.

Entrevista profesor enlace caso 5. 0:04:14.747 – 0:04:26.857

La evolución del equipo

Al llevar ya un tiempo trabajando de este modo han experimentado cierta evolución: A través de su trabajo han ido sustituyendo sus ideas ingenuas por un marco teórico compartido, que han generado al ir planteándose preguntas a las que buscaron respuesta con revisiones bibliográficas o pequeños experimentos que aplican en sus clases. A su vez, de esos experimentos o de los cursos que imparten, surgen nuevas preguntas que ponen en marcha de nuevo el proceso al buscar las respuestas correspondientes, encontrándose así en un continuo proceso cíclico de investigación-acción. De esta forma van adquiriendo robustez en su metodología y un bagaje que afianza ese marco teórico compartido. Ahora están focalizados en dos vías de desarrollo dirigidas a enfatizar la importancia de la docencia que son los cursos de formación que imparten en los que explican sus propias experiencias y el desarrollo de publicaciones regulares.

Somos un grupo de formación y nos estamos formando y, cuando te formas, descubres y te haces preguntas y, cuando te haces preguntas, intentas responderlas. Si está escrito te respondes con lo escrito y cuando no está escrito te las intentar responder con pequeños experimentos, investigaciones o como quieras llamarlos. Eso es lo que creo que somos, en el fondo somos un grupo de formación, somos personas inquietas por formarnos. Lo que ha cambiado es que cada vez tenemos un bagaje más importante. Cuando esto sucede tienes más claro qué es lo que quieres y tienes más claro cómo trabajar en la línea de lo que quieres.

Entrevista profesor enlace caso 5. 0:48:56.504 – 0:49:29.290

P1: De hecho creo que esto es un proceso que se realimenta, porque estas cosas no son porque yo piense: "¡Ah, esto lo van a necesitar estos profesores!" Sino que, en algún curso, los profesores me han demandado algo en lo que igual yo me quedo con la sensación de que no he sido suficientemente convincente que, en definitiva, es una forma de decir: "bueno, igual no lo tienes tú

> *todo tan claro, tendrás que probarlo". Entonces, de alguna forma, ellos me sirven a mí como estímulo…*
>
> Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 5. 1:15:26.374 - 1:15:50.646

> *… la ventaja que tienen los talleres, es que nos surgen nuevos problemas. Preguntas que no sabes responder y alimentan al grupo para nueva investigación. O sea, te mantienen vivo y dices: "Es que seguimos estando muy lejos de saberlo todo, vamos a..." Te dan nuevas vías, nuevos proyectos, nuevas inquietudes, y eso te mantiene en una dirección de grupo, porque al final lo que necesitas es un proyecto. Independientemente que todos tengamos nuestros proyectos individuales tiene que haber un proyecto de grupo, que justifique el por qué estamos aquí.*
>
> Entrevista profesor enlace caso 5. 1:04:38.015 – 1:05:02.523

En el grupo de discusión, se les ha explicado la diferenciación asumida en la Tesis con respecto a los tres niveles de integración del trabajo realizado por los miembros de un equipo: coordinación, cooperación y colaboración. Después de hacerlo se les ha preguntado en cuál de los niveles situarían su propia experiencia. En la respuesta hemos detectado otra evolución de su equipo, pues nos comentan que al principio se trataba de un trabajo coordinado y han seguido un importante progreso hacia un trabajo que ahora sitúan más bien en un nivel de colaboración.

> *P2: Últimamente creo que estamos trabajando más de manera colaborativa, en mi opinión. Y al principio estábamos más coordinados. Depende de lo que nos hemos propuesto pero, al principio, más coordinados, luego hubo un proyecto en el que yo creo que igual sería cooperativo y yo creo que ahora estamos en la fase colaborativa, me parece.*
> *P1: Cooperativa la del libro, ¿no?*
> *P2: Sí, eso lo entendería yo así. Pero al principio era coordinación pura, después yo creo que éste, cooperativo…*
> *P1: Sí.*
> *P2: … y creo que estamos ahora en colaborativo. Si no al cien por cien pero…*
> *P1: Incluso pensando en formación a profesores yo creo que ahora estamos tirando casi más al colaborativo*
>
> Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 5. 1:50:07.425 - 1:50:45.433

Los resultados

Se sienten muy satisfechos con los resultados de los estudiantes, puesto que, aunque no han hecho un análisis pormenorizado, afirman que en los exámenes perciben, a través de diferentes indicadores, que se ha incrementado el aprendizaje conceptual de los estudiantes. A través de una observación sistemática apoyada en grabaciones de vídeo, grabaciones de audio y parrillas de observación, también contribuyen al desarrollo de habilidades de trabajo en equipo dado que se mejora notablemente la comunicación interpersonal.

> *P1: Esto sí que lo tengo contrastado con titulación de segundo ciclo, que es con los que he llevado más experiencia y con los que he tratado más esto en reuniones con los alumnos y hablando con ellos, luego me han confirmado que ese trabajo constante les ha permitido llegar al examen con más seguridad, más tranquilidad y muchísimo más preparados.*
>
> Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 5. 0:41:38.763 – 0:41:55.230

> *E: ¿Y qué tipo de resultados de aprendizaje estáis obteniendo, mejores o peores que antes?*
> *P: ¡Puf! Yo creo que mejores, todos creemos que mejores, y yo intento contrastarlos. No es decir simplemente que yo creo que ellos aprenden más, sino que tengo una serie de indicadores y, si los indicadores están bien, los alumnos aprenden más. En estos momentos todos los indicadores que*

> *estoy manejando yo indican que aprenden más. Acepto que no sean perfectos, pero no son malos, estoy seguro que no son malos.*
> *(…) Si no fuera académico te diría: "Aprenden la hostia de más" Pero como no he podido hacer una ANOVA por lo menos, o una correlación, creo que probablemente… Vamos, sé por dónde van las cosas, porque lo que no he hecho es el análisis de datos, pero he corregido exámenes. Entonces yo sé que mi impresión de corregir unos exámenes y corregir otros es la de que algo ha cambiado. No te puedo decir qué, porque no he cruzado las variables, pero creo que ha cambiado.*
> *(…) Y, desde luego, y eso sí que ya es científico, las habilidades de trabajo en equipo no tienen color, no hay color. Si les haces trabajar en equipo aprenden mucho mejor cómo trabajar en equipo que si les das lección magistral. Y se comunican mejor. Mi objetivo es la comunicación interpersonal y el trabajo en equipo. (…)Y en esas hay un cambio radical observado. O sea, de cómo actúan el primer día de clase a cómo actúan a mitad y a final de las clases. Grabado en vídeo, observado, con parrillas de observación, no todo lo rigurosas que querría pero…*
>
> Entrevista profesor enlace caso 5. 1:11:54.214 – 1:14:38.409

En la formación de los profesores también identifican mejoras importantes y lo achacan al incremento de experiencia acumulada. Creen que ha aumentado su flexibilidad en lo que se refiere al proceso de selección de herramientas, son ahora más meticulosos y más conscientes de su compromiso con la sociedad. Éste último les ayuda a superar la dificultad principal de su trabajo que sitúan en la necesidad de convencerse para exigirse a sí mismos innovaciones docentes, a pesar de los tres factores inhibidores principales: la gestión del tiempo de cada uno para poder organizar momentos de encuentro o tiempos específicos para dedicárselo a las innovaciones o a actividades ajenas a la docencia, su curriculum académico que se incrementa más con actividades ajenas a la docencia y su situación profesional que, cuando mejora, es a través de su curriculum académico.

> *P1: El matiz de la flexibilidad es que estamos teniendo más herramientas para elegir y estamos mejorando el proceso de selección de las herramientas. Entonces, cuando sólo tienes una herramienta o tu proceso de selección siempre te lleva a la herramienta porque el proceso de selección es limitado, eres inflexible porque la única forma de acción es esta. Pero ahora estamos abriendo el abanico de posibilidades y perfeccionando la selección dentro del abanico. Porque también abrir el abanico sin mejorar el proceso de selección… (…). Entonces estas cosas yo creo que las hemos mejorado y es lo que nos origina este aumento de flexibilidad.*
>
> Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 5. 1:29:37.987 - 1:30:15.048

> *Yo creo que el principal problema es convencerte de que tienes que hacerlo. O sea, no que te interesa hacerlo, porque eso creo que si alguien se ha convencido es que es tonto, se ha querido engañar. Esto interesar no interesa. Si pensamos como interés como tu currículum, tus ingresos, tus...Todo eso, no mejora con la innovación docente… solo consigues gastar tiempo. Pero si crees que debes hacerlo, si te convences de que debes hacerlo, de que forma parte de tu profesión, de que forma parte de para qué estás aquí… A mí mi sueldo me lo están pagando creo que para hacer estas cosas. Aunque podría ganar mucho más dinero, aunque podría tener un currículum más lucido, en mi caso para catedrático o en otros casos para otras figuras, si hiciera otras cosas. Y entonces esa creo que es la primera cosa.*
>
> Entrevista profesor enlace caso 5. 0:38:01.361 – 0:38:45.386

Las ventajas del trabajo en equipo

Además de la clara ventaja en términos de formación que les está suponiendo su dinámica de innovación, atribuyen al trabajo en equipo cierto efecto motivador producido por la interacción con otras personas. También les parece positiva la presión de grupo que, a pesar de incrementar el estrés, lleva al cumplimiento de plazos.

> *Hay cosas que yo no publico con la gente del grupo de innovación, pero gracias a que estoy en el grupo de innovación y que nos hemos comprometido a que todos vamos a sacar un artículo este año, pues yo voy a hacer ese artículo. Porque me da vergüenza llegar al grupo y decir: "Yo no lo hago"*
>
> Entrevista profesor enlace caso 5. 0:05:57.683 – 0:06:09.638

> *Y los inconvenientes eso que, a veces, el estrés se te puede disparar, pero sobre todo eso, que tienes que invertir más tiempo, pero que no es un problema, es que si tú quieres madurar algo tienes que invertirle más tiempo, porque si pasas rápido pasas superficial, esto es lo mismo que le decimos a los alumnos.*
>
> Entrevista profesor enlace caso 5. 0:58:48.948 – 0:59:03.183

Trabajar con otros con un cierto nivel de integración del trabajo de los miembros del equipo hace necesaria la negociación en el seno del grupo para contemplar los diferentes puntos de vista. Esa necesidad de llegar a acuerdos requiere de mayor inversión de tiempo pero, para ellos, supone un potencial importante porque exige a los participantes una previa organización de las ideas propias y la búsqueda de las mejores argumentaciones para convencer a los demás. Eso supone el enriquecimiento del proyecto y una mayor madurez de las ideas.

> *Ventajas: La riqueza de tener que negociarlo todo. Al tener que negociarlo te obliga primero a tenerlo tú más claro, tener que argumentarlo mejor para exponerlo y esto ayuda a madurar las cosas. Además tienes diferentes puntos de vista que sólo no habrías pensado, ni te abrías molestado en pensar. Y entonces el tener que admitirlos, tener que pasarlos por el filtro de procesarlos, y tener que tomar una decisión que a veces no es la que tú querías o que te fastidia pues eso creo que enriquece mucho todo el proyecto. Todo esto lleva asociado los plazos, los tiempos, la coordinación. También tiene el efecto motivador de que es mucho más agradable estar discutiendo estas cosas con una persona y no yo contra las pantallas o contra los papeles.*
> *Yo cuando estoy con otras personas cumplo los plazos que conmigo no cumplo. (…) Por ejemplo, yo tengo unos artículos que querría haber sacado hace cinco años pero no los he sacado hace cinco años porque llega un proyecto colectivo o por pareja que se adelanta. Porque si me encuentro en la tesitura de que tengo que retrasar esto que afecta a otra persona o retraso esto otro con lo que, a fin de cuentas, el único que lo sabe soy yo y que no perjudica a nadie más...Y total al final es un artículo, ¿qué más da?*
>
> Entrevista profesor enlace caso 5. 0:56:52.686 – 0:58:25.166

Articulación de su coordinación

Las reuniones presenciales les ayudan a mantener el convencimiento mencionado anteriormente y el sentimiento de grupo. Tres de esas reuniones son regulares, se celebran todos los cursos y a ellas el coordinador convoca a todos los integrantes del grupo: La primera se celebra a comienzos de curso y es para decidir el objetivo del curso y establecer el plan de trabajo. La segunda a mediados de curso para identificar los avances realizados. Y la última a finales de curso para cerrar la actividad.

> *Nuestra organización del año, siempre tenemos al principio del curso una reunión para ver qué queremos hacer este curso, vamos por curso escolar ¿no? Este curso escolar qué queremos, qué objetivo nos queremos plantear. Esa tiene que ser cara a cara, ¿no? y que la gente manifieste las cosas y hablamos y todo eso...Y luego tenemos alguna de cierre. Y en medio ya las que necesitemos, o sea unas con regularidad.*
> *También tenemos una formación, hemos descubierto que necesitamos una formación, eso lo hacemos en la reunión inicial o nos lo vamos comentando, y luego a partir de ahí ya el día de la formación pues venimos directo a la formación. Es bueno también, porque con las reuniones engrasas un poquito el cara a cara, y te sientes de nuevo implicado y conectado con el grupo, que al final por foro te acabas olvidando un poco de las caras.*
>
> Entrevista profesor enlace caso 5. 1:10:41.113 – 1:11:33.700

Por otra parte, tienen algunas reuniones eventuales que pueden ser convocadas por cualquier profesor del grupo y a las que no se convoca necesariamente a todos los integrantes. Estos encuentros eventuales suelen utilizarse para tratar asuntos puntuales o para formarse en alguna cuestión específica.

Se apoyan también en el correo electrónico que utilizan para comunicación muy puntual y una plataforma virtual con foros y un repositorio. Los foros permiten el registro de lo hablado y la rápida recuperación de la información y, el repositorio, les sirve para colgar archivos compartidos como las actas de sus actividades o los artículos de cierto interés para sus propósitos que van localizando.

> *Cuatro o cinco al año. Bueno, reuniones de un par de horas, donde tratamos el tema que tengamos ahí. Tenemos también algunas reuniones de formación, este año vamos a tener más, formación en metodología. Y detrás de todo eso hay una plataforma, que es Moodle. Plataforma colaborativa, que es una web 2.0, donde tenemos nuestros foros, y ahí es donde tenemos el grueso de la comunicación. Y tenemos un repositorio, que concretamente es ese ordenador que hay ahí, donde tenemos un disco duro compartido, donde colgamos ahí los artículos que encontramos o los archivos que no sé qué.*
>
> Entrevista profesor enlace caso 5. 1:06:03.475 – 1:06:35.342

Requisitos del trabajo con otros

Al preguntarles sobre cuáles creen que son los requisitos necesarios para que un equipo docente pueda funcionar bien hacen hincapié en la necesidad de tener unos buenos criterios de selección de los integrantes del equipo cuando sea posible seleccionarlos: acuerdo con respecto al proyecto a realizar, acuerdo en el procedimiento a seguir y cobertura de las necesidades específicas del proyecto, evitando solapamientos en lo que puede aportar cada uno o carencias en el conjunto del proyecto. Estas necesidades pueden ser competencias, habilidades, conocimientos, actitudes o contactos que tenga el candidato a formar parte del equipo.

> *Como al final todo para mí son proyectos concretos, lo que se necesita es el proyecto. Yo que sé, si es un proyecto de innovación educativa tiene que ser capaz de hacer esta innovación, o de procesar los datos de la innovación, hacer algo que necesitemos en este proyecto concreto. Para mí cada grupo tiene unas tareas por lo que pueden ser muy diferentes los requisitos que... No es la persona lo que estoy buscando. Así como otros dicen: "No, es que tiene que ser una persona de este tal..." No, puedo trabajar con personas muy, muy diferentes, radicalmente distintas, pero si aportan algo al proyecto. O sea, lo que necesitamos en el proyecto es una serie de cosas, a veces son competencias, a veces son habilidades, a veces son conocimientos, a veces es contactos, a veces es... Entonces, ¿tú tienes lo que necesitamos para el proyecto? Vamos a trabajar juntos porque lo tienes, y además nos podemos entender. Quizá lo único es que podamos entendernos, que tengamos claro el proceso por el cual vamos a hacer las cosas, podemos llegar a un punto de acuerdo.*
>
> Entrevista profesor enlace caso 5. 1:28:11.201 – 1:29:02.532

Un equipo necesita vivir la experiencia de éxito para mantenerse en el tiempo, por eso es vital ajustar las expectativas para aprovechar las opciones reales del equipo y tratar de mantener una relación simbiótica caracterizada por el equilibrio entre los aportes de cada miembro al equipo y los beneficios que ofrece el grupo al individuo. Para que se produzca progreso también hay que ajustar la gestión del conocimiento compartido estableciendo un protocolo de comunicación basado en la estandarización para así poder tener recursos compartidos.

> *P1: Si tienes relación simbiótica, buena gestión del conocimiento y un buen equipo, entonces puedes aspirar a conseguir cosas muy gordas, lo que esperas del equipo puede ser muy gordo. Pero, cuando*

te van fallando estas tres cosas, lo que tienes que reajustar son las expectativas. Entonces, un requisito para trabajar con otros es reajustar las expectativas a cómo van los otros componentes del éxito.
P2: A la realidad del grupo, quizás.
P1: A la realidad del grupo. No sólo en su formación sino en las otras cosas también. Puedes tener una composición genial pero donde no haya un equilibrio de aportes y beneficios o donde no haya una gestión de la información. Entonces, no puedes seguir esperando conseguir en el grupo…
P2: Que cambie, ¿no?, Que se amolde a lo que tú quieras.
P1: Sí. Es como una interacción entre lo que tienes y lo que quieres conseguir. Y, buscar ese equilibrio entre lo que tienes y quieres conseguir, creo que es uno de los requisitos para trabajar con otros. (…) El requisito del grupo podría ser no pedirle más que lo que el grupo y el contexto puede darte.

Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 5. 1:39:22.412 - 1:41:10.924

No sé por qué esto ha tardado tanto en salir, pero es uno de los principales problemas para trabajar en grupo. Y es que necesitas ser terriblemente meticuloso en todo, en como haces las cosas... hasta qué nombre le pones a un archivo, dónde alojas el archivo, qué tipo de...Todo. Es brutal, es brutal, si quieres trabajar en equipo como estamos trabajando, como debemos trabajar ahora, con tanto soporte informático porque es que no tenemos tiempo para estar juntos, tienes que hacer una especie de protocolo. Lo que pasa es que no lo puedes crear el primer día porque nadie se apuntaría, pero tienes que ir recabando, construyendo un protocolo de comunicación, de hecho la misma forma de ir dando respuestas en un mensaje de foro, que no respondes siempre al último que ha llegado sino que tienes que responder al que toca para que las cosas queden ordenadas. Eso, bueno llevamos diez años y aún no lo conseguimos.

Entrevista profesor enlace caso 5. 1:16:44.946 – 1:17:39.243

El trabajo en equipo en la universidad y el Proceso de Bolonia

Con respecto a la posibilidad de que se de trabajo coordinado en la universidad en general mencionan que solamente es posible a nivel de pequeños grupos formados por un máximo de 10 personas y con un proyecto específico. No lo perciben como una posibilidad generalizable porque, para eso, sería necesario contar con un firme liderazgo de visión y una sistematización suprema para la que no tenemos preparación.

Es que para trabajar en equipo en general hay que sistematizar y protocolizar muchas cosas y no estamos preparados para eso. Ni hemos sido formados, ni estamos acostumbrados, ni queremos invertir tiempo en esto, ni tenemos la constancia, y entonces todo esto va... Además, hay que tener un proyecto, y hay que hacer muchas cosas. Tener un liderazgo de visión que aúne todo eso.
Pues eso que estamos teniendo en el grupo conforme lo vas extendiendo es más difícil. Diez o doce personas de 3000 que se junten y compartan cosas no es raro, pero que 3000 compartan una y no haya un disidente, y no haya alguien que te quiera segar, y no haya otro que encima te guarde una desde hace 20 años, y… Todo ese ruido para hablar del trabajo en equipo en general es complicado. Que es cierto que si trabajáramos en equipo pues todas estas horas que decía de dedicación se te reducían muchísimo.

Entrevista profesor enlace caso 5. 1:35:59.056 – 1:36:45.986

P1: Lo de sistematización suprema…
P2: ¿Qué quiere decir eso?
P1: Lo que quiere decir es que para trabajar en grupo tienes que trabajar muy estructurado para que funcione bien, tienes que tener unos protocolos, tienes que tener un objetivo claro, tienes que tener unas herramientas…
E: Y sería a un nivel muy amplio porque estamos hablando de toda la universidad.
P1: Exacto. Y entonces eso tendrías que ir encajando cada… No sólo grupos sino grupos que conectas con grupos y, cada uno de ellos, con sus protocolos y demás.

Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 5. 1:09:17.958 - 1:09:41.935

En lo que se refiere al Proceso de Bolonia piensan que se trata de un contexto estupendo para los que quieren hacer innovaciones y ha provocado tanto formación específica para docentes como la inversión en grupos de innovación, lo que supone una pequeña valoración de la labor docente por parte de las universidades. Sin embargo, de las indicaciones del EEES, se ha hecho una mala interpretación por parte de gestores, docentes y estudiantes. Los gestores deciden a un nivel muy externo y están adoptando una actitud autoritaria especificando muchas líneas generales que condicionan las decisiones del docente. Muchos docentes perciben el proceso desde una elevada sensación de obligatoriedad y les produce mucho agobio.

> *P1: Ahora como reflexionando digo: "yo creo que están más agobiados nuestros compañeros que los alumnos. Porque, a fin de cuentas, nuestros alumnos han estado agobiados así desde que empezaron en el colegio, porque es el mismo agobio de siempre, o sea, hay un profesor y hay no sé qué. Pero nuestros compañeros no había vivido este agobio nunca. (…)Es una sensación de agobio que, además, es nueva porque no la habían tenido.*
> *Y algunos descubren que, quizá, el ICE les puede ayudar y otros pensarán que esa es la causa de que esto exista, que la pedagogía es la causa de ese agobio.*
> Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 5. 1:02:16.856 - 1:02:55.582

> *P1: Realmente no se obliga, lo que pasa es que, por el lenguaje que se está utilizando, parece que no son opciones. O sea, con la normativa la sensación que yo tengo ahora es que vienen con paquetes cerrados de letra pequeña de banco, cuando realmente lo que te están dando son opciones que puedes o no puedes hacer, pero todo el mundo entra en una psicosis de que hay que hacer.*
> *P2: Aunque no esté de acuerdo.*
> *P1: No, no, puedes hacerlo si conviene para la formación y, si no, simplemente dices que coges otras estrategias o que haces… No, la gente no está optando por elegir.*
> Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 5. 0:48:44.381 - 0:49:12.605

> *P2: Yo sí tengo compañeros que se quejan porque tienen que hacer determinadas cosas y las hacen. No creen en ellas tampoco y están cabreados porque creen que se les obliga. Que la Escuela, que el Rectorado, que…*
> *P1: "Es que mi Escuela me dicen que tengo que hacer esto porque en Rectorado dicen que hay que hacer esto". Yo de verdad es que no sé, yo habré leído otras cosas sobre Bolonia y habré leído otras normas y habré leído otras cosas porque yo eso…*
> Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 5. 0:49:32.174 - 0:50:03.915

> *P1: Hemos delegado. Hemos dejado de pensar en cómo dar las asignaturas porque suponemos que alguien lo ha dicho por nosotros. Es como su hubiésemos "funcionarizado" la función pública.*
> Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 5. 0:55:49.999 - 0:56:03.764

> *P2: La sensación que guardo es que nada de lo que estamos haciendo aquí tiene que ver con lo que dice Bolonia. Absolutamente nada. Es al revés. Deben de haberlo leído con la cabeza abajo, los pies arriba y, además, en diagonal el texto. Porque no han entendido nada o lo han interpretado todo mal.*
> *P1: Yo estoy de acuerdo.*
> Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 5. 0:50:10.559 - 0:50:30.091

> *P2: Yo creo que el filtrado, porque además de una manera… El quid está en cómo han puesto el blanco sobre negro los gestores, yo creo.*
> *P1: Sí, porque eso condicionó las interpretaciones.*
> *P2: Y luego cada uno ha ido interpretando lo que le ha parecido, que normalmente es: ¡Uf, tengo que hacerlo, no me creo nada, no sé a dónde voy"*
> Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 5. 0:52:18.131 - 0:52:36.537

Lo destacado y lo que hemos aprendido del caso

En este caso nos encontramos con dos modalidades entrelazadas: Por una parte, la de *núcleo generador diversificado* en el Grupo de Innovación y, por la otra, la de *red informal.*

Aunque en el Grupo de Innovación mantienen constante su interés común por la mejora de la evaluación para mejorar la aplicación de metodologías activas, no trabajan con un único proyecto que evoluciona, sino que su trayectoria se caracteriza por la presencia de pequeños proyectos sucesivos de corta duración, como si en cada momento se planteasen una pequeña meta a alcanzar y ésta les llevase a plantearse otra nueva. Ellos mismos comentan que tratan de responder preguntas que surgen de su propia práctica docente y, mientras están buscando respuesta, ya van surgiendo nuevas preguntas de las que se ocuparán más adelante.

> *Por ejemplo, una línea que estoy siguiendo se refiere al grado de uso de dinámica de grupo de profesores universitarios, en aulas universitarias. Entonces eso tiene que ver porque yo uso esas dinámicas en mis clases, pero el artículo que estoy haciendo, o la línea de artículos que estoy haciendo se centra en ver qué usan mis compañeros, qué problemas y qué ventajas le ven a diferentes técnicas.*
> *¿Por qué me surge eso? Porque yo uso las dinámicas y me surgen estas inquietudes, hablo con la gente y surgen estas inquietudes. En este caso también estoy contaminado porque yo doy también docencia a profesores, docencia a ICE, ¿no? Doy un curso sobre dinámicas de grupo universitario y la gente siempre me pregunta: "¿Y esto se usa o no se usa?" Pues voy a tener que investigarlo porque no he encontrado ningún sitio donde respondan a esta pregunta. De eso también surge.*
> Entrevista profesor enlace caso 5. 0:07:09.418 – 0:07:59.185

Al mismo tiempo combinan su trabajo en el Grupo de Innovación con proyectos que desarrollan en sus clases, en ocasiones porque el objetivo del momento en el Grupo de Innovación requiere de investigación aplicada y, en otras, porque simplemente emprenden un proyecto por su cuenta en el que pueden estar manteniendo un relación colaborativa con docentes ajenos al grupo matriz, generándose así, como en el caso del profesor enlace, redes informales de contactos.

Identificamos en el Grupo de Innovación un potente núcleo generador que emprende proyectos y provoca nuevas colaboraciones por parte de los integrantes del equipo, de forma tal que, a través de estos integrantes, se permea a personas de otros entornos lo aprendido y avanzado en el Grupo de Innovación. Es por eso que situamos el caso en una *modalidad de núcleo generador diversificado* que se diferencia de la modalidad de núcleo generador focalizado –del caso 2, por ejemplo- precisamente en el hecho de que emprenden diferentes proyectos de corta duración y no mantienen a lo largo de su trayectoria un único proyecto que evolucione. Al mismo tiempo, algunos de los integrantes del grupo combinan esta modalidad con la de *red informal* al ir haciéndose a lo largo de su trayectoria con una de red de contactos con los que puede establecer colaboraciones puntuales.

Como en todos los casos incluimos a continuación una ficha resumen en la que se recogen los aspectos básicos del mismo:

EXPERIENCIA: PROFESOR DEL DEPARTAMENTO DE ORGANIZACIÓN DE EMPRESAS, ECONOMÍA FINANCIERA Y CONTABILIDAD. GRUPO DE INNOVACIÓN IEMA. UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA	
ÁMBITO DE APLICACIÓN	- Diferentes asignaturas en diferentes titulaciones. Cursos de formación continua del profesorado ofertados por el ICE.
NIVEL DE INTEGRACIÓN DEL TRABAJO DE CADA COMPONENTE	- Trabajo colaborativo según la clasificación de niveles que hemos adoptado.
PUNTO DE PARTIDA	- Cursos de formación del ICE a los que asisten todos los integrantes del grupo. - Interés común por la mejora de la evaluación para la mejora de las metodologías activas. - Espíritu innovador.
PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS	- Actualización - Renovación - Introducción de innovaciones - Rigurosidad y sistematización - Investigación-acción - Aporte de ejemplos contrastados. Autoridad moral - Desarrollo de competencias (en especial la de trabajo en equipo)
ARTICULACIÓN OPERATIVA	- Proyectos de corta duración. Surgen de algún interrogante que se plantean o aparece en el desarrollo de sus clases o cursos de formación de profesores que imparten. - Combinación del trabajo en el Grupo de Innovación con el desarrollo de proyectos personales en los que colaboran con personas de sus redes informales de los contactos. - Innovaciones afrontadas como proyectos de de comunicación académica con fundamentación sólida. - ARTICULACIÓN DE SU COORDINACIÓN: ▪ 3 reuniones regulares: una principio de curso para decidir el objetivo del curso y establecer el plan de trabajo; la segunda a mediados de curso para identificar los avances realizados; y, la última, a finales de curso para cerrar la actividad. Las reuniones regulares se combinan con reuniones eventuales para tratar temas puntuales derivados de sus proyectos y formación de los integrantes del equipo. ▪ Plataforma virtual y foros: Para compartir recursos y mantener una comunicación fluida y con registro.
DIFICULTADES	- 3 FACTORES INHIBIDORES: gestión de su propio tiempo (para poder organizar momentos de encuentro y tiempos específicos para realizar actividades ajenas a la docencia), su curriculum académico que se engrosaría más con actividades ajenas a la docencia y su situación profesional que mejoraría con la mejora de su curriculum. - NECESIDAD DE AUTOCONVENCERSE de que las innovaciones docentes deben entenderse como parte intrínseca como actividad docente y, por ello, hay que invertir tiempo en ellas.
APOYOS	- ICE de la Universitat Politècnica de València.
MODALIDAD: COMBINACIÓN DE NÚCLEO GENERADOR DIVERSIFICADO Y RED INFORMAL **TIPO DE ACTIVIDAD: DIVERSIFICADA** (Según la escala de complejidad estructural que se está diseñando a partir de los casos incorporados en la Tesis Doctoral)	

Tabla 7. Ficha resumen del caso número 5. Fuente: Elaboración propia.

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Caso 6[14]. Grupo de Animación. Facultad de Bellas Artes. Universitat Politècnica de València. *Modalidad de núcleo generador focalizado*

El caso número 6 se contextualiza en la Facultad de Bellas Artes de la Universitat Politècnica de València.

Es uno de los casos en los que el mapa conceptual ha cambiado sustancialmente en el grupo de discusión, especialmente en la parte referida al origen de su experiencia como grupo de investigación y equipo docente. Por casos como este nos hemos percatado de que ha sido un acierto incluir en nuestro diseño metodológico una sesión grupal de revisión del mapa conceptual elaborado.

En este caso específico hemos realizado la revisión y ajuste del mapa conceptual en dos sesiones diferentes: en la primera contamos con cinco de los siete profesores del grupo y nos ha dado tiempo de visualizar y consensuar todas las ramas del mapa conceptual excepto una. En la segunda, que ha tenido lugar inmediatamente después de la primera, contábamos con dos de los cinco docentes que participaron en la sesión anterior y se ha dedicado al trabajo con la rama de opiniones y valoraciones generales.

La entrevista con la profesora enlace del caso ha tenido lugar el 5 de mayo de 2010 y las sesiones de revisión del primer borrador del mapa conceptual el 23 de noviembre de 2011.

Punto de partida

Durante la primera sesión de revisión del mapa se ha producido un largo debate entre los integrantes del equipo para tratar de dilucidar donde está realmente su punto de partida, cómo y porqué surge su equipo. Lo interesante de esta discusión –que recogemos en el siguiente fragmento- es un conjunto de importantes reflexiones sobre lo que es la dinámica interna de un equipo docente y cómo interaccionan entre sí los factores que inciden en ella –nivel de comunicación, intereses compartidos, utilidad percibida, sentido de pertenencia, sensación de avance, nivel de implicación, etc.-.

> *P2: ¿El punto de partida de qué?*
> *P1: De la constitución del equipo. Es decir, venimos de la antigua unidad docente donde cada uno coge su asignatura y dice: "bueno, pero esto habrá que ponerlo en común para ver si estamos repitiendo contenidos…" Porque eso no se había hablado.*
> *P2: Eso es parte del origen pero pienso que todo no.*

[14] Encontrarán el mapa conceptual del caso en el CD situado en la cara interior de la contraportada. Dentro de la carpeta *2.- ANEXOS TESIS* encontrarán la carpeta *ANEXO 2 – Mapas conceptuales finales* y, dentro de ésta, la carpeta *caso 6.* Al abrir la carpeta *caso 6* verán todos los archivos asociados al mapa de ese caso. Si abren el primero de ellos (que es un archivo HTML cuyo nombre empieza por *0.- CASO 6.)* les aparecerá en pantalla la estructura general del mapa, a partir de ahí pueden ir desplegando las partes y recursos agregados que les interese.

E: Pero aquí podemos incorporar más cosas si se os ocurren. Es que para eso es este grupo de discusión, para completar este mapa.
P2: Pero sí, eso es parte del punto de partido de lo que es el equipo pero pienso que también está la afinidad de compartir el gusto por la animación. Que a todos nos guste la animación también es una motivación para el grupo. Porque el que más o el que menos está vinculado a la animación.
P3: Lo que yo no logro entender es el déficit de comunicación a qué se refiere.
E: A ver, me comentaba Susana que antes de que comenzaseis a trabajar en el equipo cada profesor trabajaba un poco por su cuenta, cada asignatura funcionaba como una unidad aislada sin contemplarla en el marco de un proyecto común o de un proyecto más amplio en el que se intenta abordar y trabajar estratégicamente desde cada una de las asignaturas aquellos elementos más específicos sin pisarse entre ellas y teniendo una secuenciación lógica de contenidos, trabajando las competencias realmente interesantes para…
P3: ¿Pero cuando se fundó la unidad de animación aquí eso no se hizo? Yo no estaba, yo no lo sé.
P1: Esto es cuando nosotros, los que somos ahora fuimos constituidos como grupo.
P3: ¡Ah! Lo que somos ahora.
P1: Por eso es el origen, el origen de nuestro funcionamiento.
P3: No, yo pensé que hablabas desde el momento en que se hizo la unidad de animación que era movimiento y animación en ese momento.
P1: Ahí estaba ese déficit y por eso constituimos un grupo de trabajo diferente, con otra manera. Ahí es donde detectamos que las asignaturas…
P3: Pero yo lo que no creo que sea tan, tan, tan, como para que el punto de partida sea el déficit de la comunicación sino que yo creo que es una reestructuración del grupo, una reestructuración del trabajo. Déficit había pero había muchos factores subjetivos que influían. Pero lo que hicimos fue decir: "bueno, nos ponemos a trabajar como dios manda y cómo debe ser", Con comunicación pero con otra serie de cosas más. Entonces lo que no creo es que todo radique en un déficit de comunicación, ¿entiendes?
E: Bien, la pregunta a la que se trata de responder en esta parte es: ¿por qué decidimos reorganizarnos?
P3: Porque estaba mal organizado, porque no funcionaba.
E: ¿Y por qué no funcionaba?
P3: Pues porque no funcionaba, porque la estructura que tenía establecida no era la correcta. Y los intereses no fluían entre todo el grupo, fluían entre pocas personas. Yo creo que era un equipo que no tenía…
P1: Comunicación.
P3: … swing, no tenía swing, no había relación entre los compañeros.
P1: Es que a lo mejor ves lo de déficit de comunicación y te suena… Pero no, lo que significa es eso, que no había grupo y…
P3: Sí, pero yo no lo enmarcaría directamente en que no nos comunicábamos, no era que no nos comunicábamos, era que necesitábamos reorganizarnos en general. Era todo, ahí nada funcionaba, no la comunicación, la comunicación era un tanto de ello, ahí no funcionaban muchas cosas. Entonces, que nos reorganizáramos como grupo, que nos repartiéramos realmente nuestros intereses dentro del grupo y ya pues ahí está la comunicación implícita. Porque a todos los que estábamos nos interesaba que eso funcionara.
E: Pero mi pregunta es: ¿Por qué no funcionaba?
P3: Porque no estaba bien estructurado, supongo yo.
P2: Había otro tipo de personas que no favorecían que saliera.
P3: Otros intereses también. Mira, este grupo desde que se reorganizó, en su mayoría, han tratado de ir todos a lograr un solo objetivo que es que el grupo adelante, avance, que el grupo tenga en la mano un proyecto fehaciente, válido y que sea respaldado por los alumnos que son los que dicen esto vale la pena o esto no vale la pena. Hasta el otro momento no valía mucho la pena.
P2: Digamos que en los resultados no avanzaban, no había un proceso.
P3: No solamente en docencia, en investigación también, los resultados eran pobres, eran resultados que no veías que había cosas que se han hecho ahora, cosas que se han logrado, que se han encaminado. Entonces todas esas cosas fluían dentro de un colectivo que, hasta cierto punto, se sentía un poco reprimido, un poco sujeto a decisiones. Entonces, al romperse esas ataduras y enfocar la acción como nosotros queríamos enfocarla… Porque eso nos vetaba muchísimo.
Yo le decía a Sara el otro día que desde esa reorganización, ese punto de partida del que tú hablas, cuánto hemos logrado hacer y cuánto hemos logrado construir. Tiremos para atrás y pongamos en el mismo lugar ¿en el 2001 qué hubiéramos hecho?
P1: Nada, éramos un grupo que no existía.
P3: Era un grupo fantasma, un grupo que funcionaba pero por unos cánones establecidos, burocráticos. No era un grupo que intuitivamente… "Vamos a hacer esto", "vamos a hacer lo otro", "vamos a proponer un máster", "vamos a proponer un título propio".

P1: Pero no se podía hablar, eran reuniones mudas en las que no se hablaba o se callaba, entonces nadie sabía lo que estaba haciendo el otro, se dirigía lo que tenía que hacer.
P3: Yo creo que, a lo mejor, en lugar de déficit es necesidad de comunicación. Necesidad de comunicación y de reorganización.
E: Mirad, ¿qué os parece si el punto de partida, en lugar de ponerlo en esa necesidad de comunicación, lo pongo en la estructura organizativa deficitaria y, de aquí, saco todo lo que me estáis comentando y, entre estas cosas, también la necesidad de comunicación?
P3: Pues sí. Yo no sé si lo compartimos Susana y María del Carmen que están aquí. No sé si compartimos la opinión que tengo yo. (…)
P1: Yo sí que sigo pensando que no había nada de comunicación y que nunca jamás uno se puede organizar si primero no habla sobre lo que no hay. Entonces la comunicación es el primer punto de partida para escuchar al otro. No sólo escuchar el discurso propio, escuchar al otro, ver lo que necesita, poner en la mesa las cosas y, a partir de ahí, se puede reorganizar. Porque entonces vemos lo que no tenemos y lo que tenemos: quiénes somos, qué podemos aportar cada uno, qué es lo que nos hacía falta… Y, entonces, empezar de nuevo, porque ha sido casi un inicio, ha sido un punto de partida de reuniones donde uno daba el cabezazo o callaba a reuniones donde cada uno puede exponer su punto de partida, donde puede decidir qué se hace y donde hay, como comentaba Miguel, un camino común. Pues ha habido mucho tiempo de encontrarse, de ver qué no funcionaba porque era algo que se arrastraba, para encontrar un camino. Y la comunicación creo que es el punto...
(Llega la profesora 4 al grupo de discusión)
… es el punto fundamental que luego ha dado origen a todo eso y que se mejora con el día a día.
E: ¿Entonces dónde creéis que debe estar el núcleo del mapa, en esa estructura organizativa deficitaria o en la necesidad de comunicación?
P3: Yo lo que planteaba es que no veía que… Yo decía, por ejemplo, "oye, me voy a organizar de ahora en adelante porque no me puedo comunicar". Yo sé que no hay comunicación, comunicación no había porque no funcionaba. Era un parapeto puesto ahí de adorno que no iba a ningún lado. Y así estábamos un día, el otro, el otro porque no funcionaba. Yo lo que decía es no funciona, claro, no hay comunicación, si no funciona no hay comunicación. Siempre era lo mismo. Por eso decía que la comunicación es fundamental, no había comunicación pero, ¿por qué no había comunicación? No, yo no quiero hablar, el otro no quiere hablar, el otro no quiere hablar y, por eso, esto no sirve. No hablamos porque no sirve pero, ¿por qué no sirve? No es porque no hablamos, no sirve porque organizativamente esto no sirve para nada, no estamos haciendo nada real. Eso traía que yo otorgaba y me callaba, el otro se callaba, el otro se callaba, nos tirábamos todos a lo que fuese y ya está. Al otro día veníamos a la misma tontería y seguíamos con el mismo velo en la cara, lo mismo, callados todos. Pero, ¿por qué nos callamos? Claro, entiendo que no había comunicación pero no creo que la necesidad de reorganizarnos haya surgido porque no nos comunicábamos.
P2: Yo lo que creo es que sí que lo incluiría pero no como elemento fundamental, pienso que hay otras cosas más importantes en el origen del problema.
P3: Claro, el proyecto no funcionaba, el proyecto no tenía sentido y, al no tener sentido, la comunicación era lo primero que se perdía. (…)
P2: Yo sigo comentando que, si hay que poner un origen al grupo, yo sigo diciendo que todos tenemos interés por la animación.
P4: Claro.
P2: Eso debería de estar. En mayor o menor medida todos estamos vinculados con la animación porque nos gusta enseñar animación, porque nos gusta hacer animación.
P3: A ver, le explicamos a Sara de qué estábamos discutiendo para que…
P4: Sí, lo deduzco de lo que decís, de cómo se ha generado el grupo, el punto de partida.
P3: Planteaba Susana la necesidad de comunicación que fue como el primer paso "no nos podemos comunicar, esto tenemos que remodelarlo, tenemos que hacer un grupo en el que nos comuniquemos". Y yo creo que sí, que tiene toda la razón pero no creo que la necesidad de comunicación que teníamos fuese la que nos llenó la copa. Lo que nos llenó la copa es que era un fraude, que no estábamos haciendo nada, que era una mentira todo.
P4: No se hacía nada pero siempre estábamos muy ocupados haciendo cosas que no iban a ningún sitio.
P3: Entonces yo creo que debe estar incluida perfectamente la necesidad de comunicación. Claro que el cambio fue total, después sí éramos un grupo totalmente abierto donde podíamos opinar, decir, poner, quitar.
P2: Y lo que decíamos de que, a partir de que se creó el grupo, pues sacó muchos frutos, frutos que además siguen, crecen… porque nace el máster de animación… Quiero decir, aparte de cosas puntuales han nacido cosas que siguen ahí, van creciendo y son permanentes.

Sesión 1 de revisión del mapa conceptual del caso 6. 0:11:24.939 – 0:24:13.485

Aunque no ha resultado fácil, tras ese debate concuerdan en que el origen de esta experiencia se encuentra en la necesidad en superar una estructura organizativa deficitaria de la antigua unidad docente a la que pertenecían que se caracterizaba por el déficit comunicativo y una jerarquía muy marcada que no estaba abierta a los intereses y propuestas de todos los integrantes del grupo. Precisamente por eso no contaban con un proyecto común al que le encontrasen sentido y, por lo tanto, no percibían avances reales propios de un trabajo eficiente a pesar de que siempre tenían una gran sobrecarga de trabajo. Se sentían acorralados y sin posibilidad de desarrollarse profesionalmente, una extensión de una única persona.

Sin embargo, a partir del año 2005 algunos de los docentes pertenecientes a esa unidad comienzan a plantearse la posibilidad y la necesidad de hacer cosas concretas, justamente esos docentes son los que conforman el equipo que nos ocupa en este caso. Es así como en 2006 ponen en marcha un título propio y, ante la imposibilidad de llevar a cabo sus proyectos en el marco de la estructura que estaba establecida, en 2007 solicitan por su cuenta un proyecto de investigación. De esta forma estaban tomando distancia con respecto a la unidad docente inicial a la vez que se estaba gestando un nuevo equipo docente y de investigación que toma la decisión de constituirse como tal en 2008 para lograrlo oficialmente a principios de 2009. La propia desaparición de las unidades docentes dentro de su departamento parece ser un aspecto que ha contribuido a ello y ha facilitado la progresión positiva del grupo de Animación.

> *P4: En realidad el grupo nace de algo que ya estábamos llevando a cabo como equipo dentro de este grupo anterior porque el título propio nació antes que el grupo, dos años antes.*
> *P3: Sí.*
> *P4: Entonces en el 2006 se puso en marcha un título propio en el que sólo estábamos una parte del anterior grupo, que somos los que estamos ahora en este grupo de investigación. Pero eso ya fue como el primer paso de: "vamos a llevar algo a cabo porque queremos hacer cosas concretas. Yo creo que eso fue un punto muy importante.*
> *(…)*
> *Y luego también un poco porque, en realidad, teníamos ganas de hacer cosas pero en esta estructura antigua era muy complicado, cualquier cosa que se saliera de estos proyectos que tenían poco fruto. Pedimos un proyecto de investigación dentro del anterior grupo también sólo las personas que luego forman este grupo en el 2007. O sea, que ha habido una especie de pequeños pasos hasta que a finales de 2008 quisimos formar el grupo y nos lo concederían a principios de 2009. Pero fueron bastante importantes estos pasos porque yo creo que nos iban ya orientando a "queremos otra cosa".*
>
> Sesión 1 de revisión del mapa conceptual del caso 6. 0:24:24.843 – 0:25:02.108

Esas ganas de hacer cosas junto al gusto compartido por la animación y el replanteamiento intra e inter asignaturas para alcanzar un buen nivel de coherencia y contacto con el mundo real, son los elementos básicos que originan y sustentan al equipo. En el replanteamiento entre las diferentes asignaturas procurarían un vocabulario compartido y una progresión lógica en la formación de sus estudiantes. Y eso lo lograrían precisamente a través del replanteamiento dentro de cada asignatura que afectaría a la selección de las competencias a desarrollar, así como a la selección y secuenciación de los contenidos.

Composición del equipo docente y su campo de actuación

Son siete compañeros que cuentan con un técnico y pertenecen al Departamento de Dibujo. Están trabajando en una nueva perspectiva profesional que se sustenta en el mundo de la animación caracterizado por una evolución muy rápida y una gran especialización de roles que

origina muchos perfiles profesionales. La cobertura de todos esos perfiles hace necesario tener en cuenta cierta variedad de contenidos. Es un mundo muy afectado por la incorporación de tecnologías nuevas que también es diferente según los roles profesionales a los que afectan. En esencia, esa nueva perspectiva profesional a la que se abocaban, les ha exigido el diseño de una formación más específica, completa y abierta.

> *E: Ocho compañeros que están trabajando en una nueva línea profesional.*
> *P4: Es que no sé si diría nueva tampoco. Es que no es nueva.*
> *P3: no es nueva, no.*
> *P4: Tiene mucho pasado también en la facultad pero ahora con los nuevos planes y los nuevos cambios ha podido hacerse más…*
> *P1: Podría ser una nueva perspectiva.*
> *P4: O una línea más amplia, más… Como que ha crecido el número de asignaturas, el número de posibilidades de futuro porque hay un posgrado. O sea, se ha fortalecido. Digamos que el trabajo viene de bastante atrás pero los planes antiguos en Bellas Artes estaban muy enfocados a pintura, dibujo y escultura, a las artes tradicionales. Entonces, digamos que, con el cambio de la sociedad se han incluido cosas que antes no estaban.*
> *P1: Pero yo sí que creo que es una nueva perspectiva profesional porque, hasta ahora, lo que se daban eran como asignaturas así como un poco sueltas y ahora ya sí que la gente piensa: "quiero hacer animación". Yo también cuando estudiaba es que no tenías otra salida, tenías unas asignaturas y no tenías más continuidad, tenías que preparártelo tú, hacer una tarea autodidacta.*
> *P4: Estaba el doctorado.*
> *P1: Pero no era lo mismo, era una línea autodidacta de investigación. No es lo mismo que a ti te ofrezcan una docencia donde tú puedas mejorar y profundizar y, aparte, hacer tu Tesis Doctoral o tu proyecto de máster.*
>
> Sesión 1 de revisión del mapa conceptual del caso 6. 0:43:04.390 – 0:44:46.827

> *P2: Es un mundo en el que hay mucha especialización, pero no en animación en general sino en diseño, en animación, en dirección, en… distintos roles, los perfiles profesionales, en realidad. Que implica también distintos contenidos, asignaturas y se conecta con las tecnologías, cada perfil usa diferentes tecnologías.*
>
> Sesión 1 de revisión del mapa conceptual del caso 6. 0:40:48.815 – 0:41:32.352

Colaboraciones con profesionales y empresas de su campo

Para llevar a cabo sus proyectos colaboran con profesionales y empresas de la animación que suponen para los estudiantes un contacto directo con el mundo real. Ellos les hacen una propuesta profesional de animación que incluso puede salir a concurso público. Además, en ocasiones las empresas les ofrecen sus recursos tecnológicos para poder desarrollar sus proyectos. También hacen una valoración profesional referida a los proyectos de máster de los estudiantes.

> *E: Antes me comentabas que un poco tratáis de ligar también lo que son los contenidos que abordan aquí en la Escuela con aspectos del mundo profesional. Entonces, ¿vosotros como docentes colaboráis con otras personas para ello en lo que se refiere a la formación de los estudiantes?*
> *P: Para el contacto con el mundo real, con empresas. Además, ves que el trabajo de los años va dando sus frutos y hemos conseguido -por fin, porque las empresas a veces son un poco recelosas de a quien meten, ¿no? entonces hemos tenido que mostrar que tenemos un elenco de gente que sale bien formada y que es un producto bueno para que ellos confíen- tener colaboración con algunas empresas del mundo de la animación y con agencias a las que les hemos mostrado el trabajo de los estudiantes y les ha gustado muchísimo. La propuesta es que ellos vengan con una propuesta profesional, que los chicos la desarrollen y que eso hasta pueda salir a concurso público con… Ofreciéndoles incluso los medios tecnológicos de la propia empresa.*
> *E: Qué bueno.*
> *P: Está muy… Yo tengo además un correo de… para contestarles, para el próximo año ya empezar el curso con la propuesta. Es decir, la empresa viene, les hace una propuesta real dentro del mundo de*

> *la animación y ellos trabajan teniendo en cuenta de que eso es real, que no es algo cerrado. Yo siempre digo que esto son espacios terapéuticos casi, porque, bueno, el mundo real es más duro. Entonces, está muy bien que estén en este espacio de apoyo donde tú estás, les diriges, les apoyas, les comentas, pero además sepan que eso es real… pueden tocarlo… No están haciendo algo para presentarlo a los compañeros, sino que es algo que se va a ver.*
> *Y en marzo, que fue la presentación de los proyectos de máster, invité a las empresas para que vieran los proyectos finales y ellos comentaron. Dijeron: "¿podemos ser malos?" Sed malos porque así ellos entenderán lo que es la vida. Les gustó mucho, les comentaron el punto de vista profesional y me han pedido las obras.*
>
> Entrevista profesora enlace caso 6. 0:15:12.210 – 0:17:19.732

El trabajo de este equipo de profesores afecta a asignaturas del Máster de Producción Artística de las que se ocupan tres de ellos, al Máster en Animación en el que trabajan cuatro y tres asignaturas compartidas de la Licenciatura en Bellas Artes. Aunque no siempre es posible mantenerla porque dos son optativas, estas tres asignaturas de la licenciatura –Fundamentos, Animación y Proyectos- están estrechamente ligadas entre sí y siguen una secuencia temporal lógica: la primera está dedicada a los principios y bases de la animación, la segunda a la experimentación y la tercera al diseño y desarrollo de una propuesta concreta.

Principios pedagógicos compartidos

El sistema de trabajo con los estudiantes en todas estas asignaturas de las que se encargan se sustenta en unos principios pedagógicos que todos ellos comparten: Entienden que el docente tiene un rol de guía que transciende a la visión del profesor como pozo de sabiduría y, por tanto, tratan de fomentar la autonomía de los estudiantes en lo que se refiere a su propio aprendizaje a través del uso de metodologías activas. Se preocupan por el diseño de prácticas adecuadas que incluyan propuestas innovadoras y potencien la formación de grupos de trabajo y eso les exige buscar sus propias herramientas. En un permanente afán de mejora tratan de hacer una continua revisión del trabajo realizado y, para ello, se valen de encuestas sobre la marcha de las clases y el funcionamiento de las actividades que diseñan para recoger las opiniones de sus estudiantes.

> *E: ¿Y en el equipo dirías que compartís algunos principios o propósitos pedagógicos?*
> *P: Sí, los hemos ido puliendo con el tiempo, pero yo creo que sí. Y, bueno, hemos estructurado un poco lo del trabajo, potenciar mucho el profesor como guía para que el alumno aprenda a ser autónomo, aprenda a aprender, eso es una de las cosas que hemos ido trabajando, hemos roto un poco el sentido del profesor que es el pozo de la sabiduría para ser un canal que te ayuda a aprender, el uso de las metodologías activas, también, a la hora de facilitar el aprendizaje. Yo creo que esos serían los pilares fundamentales.*
> *E: ¿Y cómo los operativizáis? Es decir, ¿cómo conseguís que el profesor no sea el pozo de sabiduría, que…?*
> *P: Haciendo una revisión de lo que haces porque si no tienes a alguien que contraste… Una de las cosas que nos funcionan bien son las encuestas propias, es decir, generar una encuesta que los alumnos te contesten y vean. Y luego, pues, el diseñar prácticas donde el alumno ponga de su parte para el aprendizaje, es decir, no darlo todo, sino hacer que él también busque sus propias herramientas y para eso diseñas prácticas. O si lo diseña uno, ponerla a los compañeros, decirles: "mira, esto ha ido muy bien, he visto que los chicos responden muy bien a esto y ha habido un cambio con respecto a lo que se hacía anteriormente".*
>
> Entrevista profesora enlace caso 6. 0:48:46.937 – 0:50:34.024

Evolución y perspectiva de futuro

El cambio es notable desde esa situación de partida desde la que se origina la experiencia de este equipo. Han pasado de ser docentes inmersos en una unidad sin proyecto común y basado en unas relaciones claramente marcadas por una jerarquía unidireccional ajena a las necesidades y propuestas de los participantes en un clima de claro déficit comunicativo, a verse como un equipo real que tiene en cuenta a todos sus integrantes. Pero esos comienzos en los que, claramente, no estaban a gusto también les han servido para darse cuenta de la importancia de cuidar al equipo, a sus integrantes, a sus trabajos y el clima relacional que se genera en el mismo.

> *Bueno, hay gente que ha dejado la animación, porque ha visto que esto evolucionaba y que no era el lugar donde quería estar. La gente que se ha quedado se ha puesto a trabajar de verdad, con otra energía y lo hemos notado mucho. De hecho, mira, en 4 años ha dado esto un cambio, hemos sacado el máster y eso significa trabajo de todos, como equipo.*
> *Además firmamos como equipo, publicamos como equipo, tenemos proyecto de investigación como equipo y todo eso para nosotros realmente es nuevo porque, aunque teníamos esas cosas antes, no las vivíamos así.*
>
> Entrevista profesora enlace caso 6. 0:21:54.555 – 0:22:35.178

> *E: ¿Os está resultando fácil trabajar así?*
> *P: Sí, sí, es que hemos notado un cambio… Al principio no, porque teníamos malos hábitos, por eso te he dicho que hay que reconocer todo y los malos hábitos cuestan. Cuesta ir puliéndolos e ir eliminándolos, pero nos hemos dado cuenta que de esta forma estamos mejor, cada miembro del equipo se encuentra reconocido en su trabajo y lo hace mejor. Porque cuando yo sé lo que tengo que hacer lo llevo y mis compañeros me dicen: "bueno, Susana, qué trabajo tan bueno has hecho", yo estoy potenciada para seguir haciéndolo. Entonces mi trabajo va a ser siempre mejor. O en un momento determinado: "mira, me gustaría hacer esta otra cosa, ¿qué os parece?", "pues bien". Entonces, sí que se nota, ¿no?, ese…*
>
> Entrevista profesora enlace caso 6. 0:24:40.987 – 0:25:35.674

Precisamente, en la directora del grupo de Animación se percibe esa constante preocupación y, aunque insiste en que no es suficiente, ha tratado de formarse en cuestiones de liderazgo y trabajo en equipo porque quiere desempeñar su papel de una forma apropiada a través del enriquecimiento del grupo.

> *P4: Yo en este caso pienso, en la cuestión esta de responsables de grupo y tal, para mí es un tema incómodo, en parte, porque venimos de un grupo en el que es una figura que, vamos, es un horror por la manera de gestionar, pero esto se queda en la figura. Entonces tú, "heredas" -o surge de la manera que surja- liderar un grupo, una figura que ya no es agradable porque liderar ya tiene mucha connotación negativa y, por otro lado, tratar de ver de qué manera cuando tampoco sabes, o sea, tienes que buscar. Yo por ejemplo en esto sí que busqué el formarme en cursos del ICE que hacían de liderazgo de equipos, equipos docentes… cosas así, para tener alguna herramienta más. Aún con todo, es muy poco pero sí te ayuda.*
>
> Sesión 2 de revisión del mapa conceptual del caso 6. 0:26:16.212 – 0:27:08.540

Han evolucionado y siguen haciéndolo a través de la identificación de sus malos hábitos con respecto a sus proyectos anteriores en los que se suponía un trabajo en equipo que, en realidad, no existía. De esta forma van aprendiendo de sus propios errores para crear su nueva dinámica y reescribir su historia. Ahora buscan espacios de encuentro y se preocupan por mantenerse actualizados en cuestiones pedagógicas, por ello todos han participando, por ejemplo, en el Programa de Formación Inicial Pedagógica del Profesorado Universitario de su universidad.

> *E: … ¿identificáis algún momento especialmente interesante o algún punto de inflexión en vuestra trayectoria como equipo?*

> *P: Pues, el punto de inflexión fue el acabar el anterior proyecto de investigación. Teníamos un proyecto de investigación, no trabajábamos como equipo, hemos aprendido a trabajar en equipo viendo cómo no se trabaja en equipo. Además, la gente del equipo se ha formado, ha hecho cursos, la mayoría hemos hecho el FIPPU, hemos entendido que existen otras maneras de trabajar.*
> *Era muy gracioso cuando venía uno: "he hecho un curso sobre el liderazgo". Es decir, es que hay que abrir la mente. Hay que plantearse: "bueno, esto no funciona, vamos a ver qué pasa", la culpa no está fuera, hay que ver qué ocurre en el equipo. Entonces, el ver cómo un grupo no trabaja como grupo, supuestamente trabajando en un equipo, eso fue un aprendizaje bueno y nos ha costado mucho quitarnos viejas herencias para darnos cuenta de cómo organizar y cómo trabajar, nos reunimos todas las semanas…*
>
> Entrevista profesora enlace caso 6. 0:22:45.095 – 0:23:45.593

Es un tipo de formación que incide positivamente en su evolución que, al igual que su perspectiva de futuro, se orienta hacia el avance en sus diferentes líneas de mejora. Éstas ponen de manifiesto una preocupación explícita por el mantenimiento y regulación del propio equipo como tal y eso nos hace ver que aprecian en la mejora de su equipo la vía de regularización de su trabajo y de materialización de sus iniciativas. Orientan su evolución hacia algunos de los elementos que nosotros mismos hemos señalado como fundamentales a la hora de explicar lo que es un equipo docente:

Buscan, por ejemplo, avanzar hacia una responsabilidad compartida propia del trabajo colaborativo que implica la autonomía de los integrantes, el respeto y reconocimiento entre ellos y la existencia de coordinadores de tareas específicas en aras de hacer una distribución eficaz y eficiente de responsabilidades directas.

El desarrollo de esa responsabilidad compartida se acompaña de la mejora en la definición de tareas para permitir una especialización de los componentes del equipo que responda a las preferencias y potencialidades de cada uno mientras se busca la complementariedad necesaria para poder cubrir todas las tareas del equipo debidamente distribuidas. Están convencidos de que contar con una adecuada especialización de los integrantes del equipo les llevará a la mejora de la ejecución de las tareas que se plantean. Esperan así el incremento de su experiencia de éxito y el refuerzo de la motivación de cada uno de ellos al apreciar que su aporte es importante para el equipo a la vez que éste les resulta beneficioso.

En esta línea se están planteando mejoras operativas el lo que es su propio funcionamiento grupal haciendo énfasis en la definición de metas razonables y abarcables, la regularización del equipo en función de las circunstancias grupales y personales de cada momento y la posibilidad de identificar y originar sub-equipos dentro de su propia estructura organizativa.

> *P4: Como equipo -que esto es algo que hemos hablado recientemente- hay que diseñar qué objetivos nos ponemos y cuántos somos para poder abarcar. Y a veces tendemos…*
> *P5: Pensar en metas razonables y abarcables.*
> *P4: Y, si en un momento dado por circunstancias, alguien va a estar más ocupado o va a estar en otro tema, bajar ese nivel de exigencia, valorar si lo podemos hacer, invitar a otro a que participe… Pero a esto todavía no hemos llegado y también creo que es por como trabajábamos antes.*
> *P5: Sí.*
> *P4: Porque ese trabajo hace que a veces cada uno sienta la necesidad de hacer propuestas o llevar a cabo proyectos que suman mucho al trabajo que ya se hace, el proyecto del grupo es ambicioso… entones hay que medir, a lo mejor hay que medir: bueno, pues el grupo que sea, el objetivo dónde está… Y también algo que hemos hablado últimamente es de generar pequeños sub-equipos para trabajar en ciertos temas aunque colaboremos en otros pero…*
> *P5: Pero tampoco hace falta que estén todos en todo. Esto no es Fuenteovejuna.*
>
> Sesión 2 de revisión del mapa conceptual del caso 6. 0:15:13.439 – 0:16:18.051

Incorporan en su perspectiva de futuro una propuesta a largo plazo que consiste en ampliar su campo de acción a través de proyectos interdisciplinares en los que participen varios departamentos, centros y universidades. En este sentido ya han hecho también algunos avances que se materializaron en colaboraciones puntuales que todavía no se han consolidado como parte de la dinámica grupal pero de las que, en ocasiones, puede disfrutar el resto de su facultad como cuando, por ejemplo, invitan a algún profesional que da una conferencia.

> *La verdad es que llega un momento en que a veces las disciplinas están un poco más cerradas. Lo que sí que hemos intentando y eso también era una de las propuestas que hicimos a largo plazo, es que no solamente estuviéramos dentro de nuestra disciplina, sino que eso viéramos que tiene una conexión, es decir, nosotros los de Animación no nacemos de repente, sino que la gente tiene una formación en dibujo, necesita un concepto espacial que lo da Escultura, necesita una formación de saber dónde está y de dónde viene esto, que lo dan muy bien los de teoría, el conocimiento de la plástica que lo dan los de Pintura, es decir, un poco ese… Eso que sea transversal, que no sea tan lineal y, de hecho, nosotros les sugerimos a los alumnos que cursen diferentes asignaturas y sabemos que todas ellas lo que dan es un perfil diferente de cada una de las personas que puede ser llamado animador. Y eso es algo en lo que estamos trabajando y que también hemos pensado para el máster. No pensar en Animación, sino pensar en Bellas Artes, que hay personas que pueden tener diferentes perfiles a la hora de profesionalmente trabajar en la animación o que la animación sea uno de sus perfiles.*
>
> Entrevista profesora enlace caso 6. 0:41:45.543 – 0:42:56.226

> *P4: A lo mejor ya es un hecho que estamos colaborando profesores de departamentos en proyectos comunes Vinculados a asignatura a veces. Pienso ahora en la charla que hemos hecho con los de diseño de Arrugas (…) Creo que en esto ya hay pasos dados.*
> *P3: Y con facultades también porque con Informática estamos trabajando también en proyectos ya… Departamentos y facultades también, porque hay cosas que se están haciendo ya con…*
> *(…)*
> *P4: Y, de hecho, estoy pensando ahora en aquello que hacía Miguel con los laboratorios de Tecnología de…*
> *P2: ¡Ah, sí! Los proyectos de innovación docente para las asignaturas de citología y con topografía también.*
> *P4: O sea, en realidad sí que se han hecho cosas…*
> *P1: Y ahora estamos trabajando también con psicología y con la Universidad de Valencia, en colaboración.*
> *P3: Sí, sí, también, con Arquitectura hay un proyecto.*
>
> Sesión 1 de revisión del mapa conceptual del caso 6. 1:02:44.341 – 1:04:37.362

Condicionantes

Pero, para lograr este propósito señalan que tienen dificultades para romper las barreras departamentales que la inercia ha fortalecido con el paso de los años. Destacan que el cambio de las dinámicas establecidas requiere la superación de la sensación de competitividad que está latente en la universidad y un fuerte cambio actitudinal que, por supuesto, no será ni rápido ni fácil.

Cuando les preguntamos por los apoyos que han recibido para poder trabajar en equipo mencionan a su departamento, su facultad y la comisión de máster porque les han permitido materializar su proyecto de desarrollo de una nueva línea profesional en el campo de la animación. También reconocen la ayuda aportada por profesionales externos e instituciones ajenas a la universidad porque muchas veces han supuesto un importante componente en sus propuestas innovadoras. Para ellos el Instituto de Ciencias de la Educación de su universidad también ha jugado un importante papel con una oferta de cursos de formación del

profesorado en los que adquieren nociones pedagógicas y conciencia de la necesidad de cambio.

> *E: ¿Y con qué apoyos contáis?*
> *P: Ahora con todos. Tenemos el apoyo del departamento, total, para hacerlo, en todos los cambios nos hemos sentido muy apoyados. Dentro de la comisión de máster, que yo soy miembro de la comisión de máster, también. La facultad, el ICE para aprender muchas cosas nos ha ayudado muchísimo.*
> *E: Has comenzado diciendo: "ahora", ¿antes no?*
> *P: Es que se han hecho muchos cambios. Antes teníamos menos apoyos hemos tenido, sí.*
> Entrevista profesora enlace caso 6. 0:25:35.674 – 0:26:09.984

Articulación de su coordinación

Para articular operativamente su trabajo han creado diferentes roles dentro del equipo, encargados de la coordinación de cada una de las tareas específicas que reconocen dentro de su dinámica: revisión de contenidos, coordinación de equipamiento de aula, coordinación de la transformación al grado, seguimiento de las metodologías, seguimiento de los talleres y difusión del trabajo realizado que incluye el contacto con empresas y la coordinación de una nueva publicación para obtener mayor visibilidad.

> *E: Bien, ¿dentro de esa estructura hay algún papel más diferenciado, aparte del de ese director o directora?*
> *P: Que no quiere serlo, además, estamos en ello, porque estamos evolucionando. Bueno, es que cada uno estamos haciendo un rol, es decir, hay uno que se encarga de revisar los contenidos, otro está viendo un poco cómo están las metodologías, incluso se encarga de los talleres…*
> *E: Eso me interesa.*
> *P: Sí, eso es lo que estamos haciendo. Otro está con todo lo que sería la difusión de lo que estamos haciendo, por ejemplo, eso es uno de mis roles, yo me encargo de cómo movemos esto, del contacto con las empresas para que lo que se hace aquí tenga una salida. Hemos organizado también dentro de este equipo una publicación que va a ser nueva, para que podamos darle visibilidad a lo que hacemos. Pues esos son un poco los diferentes roles que… Otros se encargan de lo que es la imagen corporativa de todo lo que trabajamos. Cada uno…*
> Entrevista profesora enlace caso 6. 0:31:30.344 – 0:32:51.756

Sus reuniones pueden ser de tres tipos diferentes y, en su mayor parte, son del equipo completo. Tienen reuniones sobre el enfoque de la animación que se desarrollan en aulas específicas. En otras discuten aspectos técnicos, se celebran en el laboratorio y a ellas asiste también el técnico del grupo que les ayuda en el trabajo con nuevos software y la reorganización y optimización del propio laboratorio. El tercer tipo de reuniones que celebran son las de revisión de asignaturas, en ellas hacen puestas en común referidas a la exposición de resultados en las diferentes asignaturas y la coordinación de contenidos. Estas últimas reuniones son más frecuentes entre los docentes que comparten asignatura y suelen celebrarse en el espacio de reunión del aula.

> *P4: Y sobre cómo va el grupo yo creo que no tanto. Más bien como cada asignatura a veces la imparte más de un profesor, son reuniones más de equipo de asignatura, O sea, no nos reunimos todos para hablar como va mi grupo… yo creo que no. Si hay un problema o hay una situación un poco diferente sí se puede hacer.*
> *P2: De todas maneras sí que tenemos reuniones para revisar los programas para asegurar de que no hay solapamiento…*
> *P1: Es que esa es la referencia. Además, cuando ella hizo la entrevista, lo hacíamos mucho más a menudo porque se vieron que las asignaturas cómo funcionaban… Lo hacíamos mucho más a*

menudo. Ahora eso lo hemos dejado un poco… Aunque con el grado se vuelve un poco a reorganizar un poco.
Pero yo creo que se puede decir que, a lo mejor, ahora por el momento en el que estamos no lo estamos haciendo, pero en aquel momento lo hicimos bastante.
P4: Pero no tanto del grupo sino de contenidos, de coordinación vertical y horizontal entre asignaturas.
P1: Pero también se veía qué se había hecho en los grupos un poco, para ver por qué se coordinaba de esa manera.
P4: Me parece que he entendido mal. Me había parecido ver que hablábamos de la evolución de la clase, de los alumnos. Eso no.
E: ¿Entonces de qué estamos hablando?
P4: Sí que se hace coordinación de los contenidos, qué se da en una asignatura y en otra para que no estemos haciendo las mismas actividades porque, en un momento dado, puede haber solapamiento. O sea, sí se hacen las reuniones de revisión de asignatura. Puestas en común, sí, para exposiciones de resultados. Y, allí en grupo de clase, simplemente aclarar que se hace de contenidos, para coordinar o conectar contenidos. (…)
P2: Yo cuando trabajé con los dibujo como todos hacíamos la misma asignatura teníamos muchas veces que reunirnos para la elaboración de la guía docente, para métodos de evaluación, etc. Eso nosotros como no compartimos asignatura no lo hacemos tanto pero, por ejemplo, Susana y yo sí porque damos la misma asignatura. Nos reunimos para evaluación y para planificación.
P4: Cuando varios profesores dan la misma asignatura, sí. Es cuando se da más esto de poder hablar, incluso, de los estudiantes. De cómo van, qué pasa…
P1: Es lo que hacemos nosotras en Proyectos.
P4: …En asignaturas en las que hay dos o tres profesores como en Fundamentos, ver un poco qué pasa ahí.
P3: Pero en el grupo entero, no.

Sesión 1 de revisión del mapa conceptual del caso 6. 1:11:26.317 – 1:14:15.076

Resultados de la experiencia

Estos esfuerzos de trabajo conjunto que está haciendo el equipo docente afectan tanto a la formación de los estudiantes como a la de los profesores implicados.

Los estudiantes presentan un mejor nivel de acceso puesto que tienen más formación tecnológica y visual, el nivel de salida también es mejor y se pone de manifiesto en la rápida inserción laboral de los egresados.

E: ¿Qué resultados de aprendizaje estáis obteniendo?
P: Pues bastante buenos y haciendo una perspectiva, que eso lo hemos hecho, sobre todo ahora al planificar el grado, el otro día lo comentábamos, que los chicos de ahora saben muchísimo más. Yo recuerdo las prácticas que hacía cuando entré en Fundamentos y los chicos de ahora no tienen nada que ver, o sea, el nivel de este año de Fundamentos, del año de ahora sería casi como un nivel de Proyectos de cuando entré aquí, ¿no? Es decir, que en los chicos se nota y eso es porque hay una evolución, la gente tiene mayor formación y tiene una capacidad…. una formación también visual, es decir, están más educados, la gente tiene más formación tecnológica y el nivel ha cambiado muchísimo. Hay gente que hace a lo mejor Fundamentos y luego, por lo que sea, ya no vuelve a hacer otra… tiene nivel de animación y sí trabaja en animación. O hay gente que empieza en Fundamentos, acaba y se mete en el mundo de la empresa, es decir, hemos notado una mejora de la calidad de los chicos que salen, a nivel de saber lo que hacen. De saber que, si no saben lo que hacen, como digo yo: "dices todo lo que sabes, pero no sabes lo que dices", ¿no? Y eso sí que lo hemos estado valorando, porque hemos visto también gente que está trabajando, hicimos una… Una valoración de los diez últimos años para ver qué porcentaje de estudiantes tenemos que estén trabajando hoy en día y si están trabajando dentro de la empresa de la animación o bien como freelance. Vimos que teníamos un porcentaje alto, de hecho, hemos invitado a ex alumnos que han dado conferencias.

Entrevista profesora enlace caso 6. 0:36:08.640 – 0:37:55.883

E: … y el nivel de salida que conlleva una rápida inserción laboral.
P5: Eso es discutible pero yo creo que por circunstancias actuales.

P4: Sí, yo creo que conllevará. O sea, ahora sí en casos, pero sí que hay un futuro.
P5 En Valencia, por ejemplo, está el problema de que no hay tejido empresarial fuerte para absorber a mucha gente que sale al mercado. Entonces, muchos de nuestros estudiantes egresados, incluso los que después hacían el título propio que hacíamos antes de lo de Animación como los de máster, terminarán buscándose la vida fuera y muchos ya lo han hecho.
P4: Sí.
P5: Como Guillermo Seguí, o Paco Ortiz, o Irene Fenollar, o… Yo qué sé, ¡hay tantos! O se van al extranjero también.
P4: O se van al extranjero pero sí se integran en el mundo laboral, a lo mejor no local pero sí fuera. Y, algunos de ellos, que para nosotros era un indicador muy positivo…
P5: De éxito, sí.
P4: Es que vuelven a ser profesores del máster, por ejemplo.
P5: Son invitados como personas ejemplares desde el punto de vista del nivel profesional.
P4: Claro, en base a muchos pasos, pero digamos que también su interés o sus primeros pasos han sido aquí. Y este año en el máster tenemos 4 profesores egresados.

Sesión 2 de revisión del mapa conceptual del caso 6. 0:01:41.423 - 0:03:04.805

La formación de los docentes ha de ser continua para poder responder a las necesidades de los estudiantes, asumir los rápidos cambios en las tecnologías propias de su campo e introducir nuevas metodologías didácticas en sus clases. Trabajar con otros profesores les proporciona nuevos horizontes y potencia el desarrollo de nuevos aprendizajes relativos no solamente al área de animación o a la docencia sino también a lo que es el propio trabajo en equipo.

Tanto estudiantes como docentes parecen estar satisfechos con los resultados de su trabajo porque identifican una tendencia de mejora. Los estudiantes perciben y sacan provecho de las relaciones que los integrantes del equipo tienen con profesionales e instituciones externas puesto que así cuentan con un claro referente real que les motiva y ayuda a comprender la utilidad y transferencia de todo aquello que están aprendiendo. Además se percatan de que entre los integrantes del grupo de animación se ha ido forjando un buen clima y eso les proporciona seguridad y confianza en el equipo.

E: ¿Consideras que el hecho de estar trabajando con tus compañeros de una forma más estrecha y estar, en cierto modo, llevando a cabo proyectos comunes, os está ayudando a realizar nuevos aprendizajes?
P: Claro, siempre. Si uno solo se mira el ombligo poco ve porque siempre tienes el mismo horizonte. Las otras personas te muestran otros horizontes, yo creo que he aprendido muchísimo de mis compañeros y gracias a mis compañeros. Totalmente convencida.
E: ¿Y estáis satisfechos con lo hecho hasta ahora?
P: Sí. Ahora sí. Nos ha costado, pero, bueno, las cosas nunca son fáciles. Hay que ponerle trabajo e ilusión y ahora la verdad es que sí. Eso es lo que estábamos comentando, ayer acabamos muy tarde, pero estábamos como muy contentos, ¿no? Y en equipo. Y convocó uno. Esas cosas… Y eso está bien, ¿no?, hacer… Estamos contentos, sí, y creo que iremos a mejor.

Entrevista profesora enlace caso 6. 0:39:28.211 – 0:40:29.141

Opiniones y valoraciones generales

Ventajas y desventajas

Sin duda, el esfuerzo que estos profesores han hecho y siguen haciendo para mantener activo el equipo, nos pone de manifiesto que, para ellos, priman sobre las desventajas las ventajas de trabajar con otras personas. Y, posiblemente, se deba a que ellos identifican un importante punto de inflexión que está en el momento en el que un equipo alcanza la optimización de su

trabajo. Es decir, según sus explicaciones, cuando se alcanza ese nivel de rentabilidad se minimizan las desventajas para disfrutar más intensamente de las ventajas.

Entre las primeras destacan la disminución del tiempo para uno mismo y la propia dificultad para aprender a trabajar de este modo. Contar con pluralidad de ideas, el incremento de elementos de juicio, la posibilidad de contraste de opiniones, el apoyo entre los integrantes que supone un estímulo, un trabajo más gratificante y la obtención de unos mejores resultados son las que identifican como ventajas de un trabajo de este tipo.

> *P5: Tienes que trabajar más cuando trabajas en equipo, tienes que estar más disponible.*
> *P4: Yo es que creo que estamos en una etapa de trabajo en equipo todavía muy inicial. Todavía no sabemos trabajar bien… Si está bien repartido el trabajo y las tareas en realidad no es más trabajo pero creo que todavía como equipo nos falta madurar para el trabajo en equipo. Hemos hecho mucho, pienso que hay muchísimo avance, mucha mejora, que se puede repartir un poco este peso de pensar. Por eso yo pensaba en la coordinación de tareas: yo reflexiono sobre este proyecto, lo trabajo y lo doy un poco masticado al resto y reparto tareas más pequeñas que son abarcables en un periodo concreto y luego yo tengo otro trabajo. Yo creo que, en algunas cosas, se está trabajando así ya pero empezar es complicadísimo. Y, además, empezamos con una base y un aprendizaje que tenemos, por una lado del grupo anterior y, por el otro, de experiencias de cada uno en otros equipos, en otros cursos... Pero no es tan fácil, por ir a un curso tú no aprendes cómo se… De trabajo en equipo he hecho un curso, otro de liderazgo de equipos universitarios. Aprendes muchas cosas, tiene mucho sentido pero el sentido completo estaría si todo el equipo hace esto. Yo creo que, cuando respondemos que quita tiempo para uno mismo, en parte, es porque no lo estamos haciendo todavía lo bien que toca.*
>
> Sesión 2 de revisión del mapa conceptual del caso 6. 0:13:36.136 – 0:15:12.404

> *E: Completando y concretando esto, ¿cuáles dirías que son las ventajas y desventajas de trabajar con otros?*
> *P: Las ventajas: tienes más pluralidad de ideas, elementos de juicio… posibilidades de confrontar distintos resultados, apoyo, no es lo mismo hacer la tarea solo. Desventajas: que a veces pues cuando lo haces tú solo tú mismo te lo estructuras todo y entonces tienes más tiempo para ti, de la otra manera tienes que compartir con los otros reuniones, encuentros… Pero, en general, yo veo más ventajas que desventajas.*
>
> Entrevista profesora enlace caso 6. 0:27:57.683 – 0:28:38.523

> *P4: Para mí, si ponemos el trabajo en equipo siempre gana al trabajo individual, hasta en estímulo. Hasta que un día estás tú bajo y otro alto, hasta que mi propia idea sobre la que otro me da una visión o me hace una crítica y, de repente, se convierte en una buena idea y era sólo una idea… Yo lo veo mucho más positivo que negativo.*
>
> Sesión 2 de revisión del mapa conceptual del caso 6. 0:16:30.550 – 0:16:54.955

Requisitos del trabajo con otros

Su experiencia previa en un grupo que consideraban disfuncional les ha llevado a apreciar ahora más esas ventajas y a identificar claramente los requisitos necesarios para que un equipo docente pueda tener un buen funcionamiento. De hecho, se lo han planteado justamente como el eje conductor de sus esfuerzos y, por ello, tienen mucho que decir al respecto. Precisamente por esa focalización del equipo en la mejora de su funcionamiento, muchos de los requisitos que consideran necesarios han ido aflorando al darnos respuesta a otras preguntas que les hemos formulado con respecto a su experiencia, pues es lógico que identifiquen ahora como requisito aquello que consideraban carente en la experiencia originaria que, bajo su perspectiva, no estaba resultando efectiva. Recogeremos aquí, entonces, algunas ideas ya expresadas anteriormente pero que es pertinente retomar a modo

de síntesis de aquello que este grupo de profesores ha aprendido sobre los equipos docentes a través de su propia trayectoria.

Coinciden con nosotros a la hora de señalar que los integrantes de un equipo docente -una vez tienen la voluntad de trabajar con otros porque, de lo contrario, no es posible- necesitan contar con un proyecto común que de sentido y oriente su trabajo. A su vez, ese proyecto requiere de un compromiso real que hace que los integrantes estén disponibles para el grupo, la responsabilidad compartida y una distribución eficaz de tareas que es posible sólo si se asumen las responsabilidades individuales y que es indispensable para lograr cierta optimización del trabajo.

> *P4: No es fácil pero tampoco se puede decir que no todo el mundo sirve. Pues sí. Lo que sí que pasa es que si tiene voluntad es un factor fundamental, si alguien no quiere, claro, no sirve, porque es que va a ser imposible pero a poco que quiera o se encuentre de qué manera esta persona puede aportar, que se le haga ver esto y que esa persona se comprometa en ese momento, sí es posible.*
>
> Sesión 2 de revisión del mapa conceptual del caso 6. 0:25:45.708 – 0:26:16.212

> *P4: Y, bueno, sí es verdad que te obliga a reunirte y a no organizarte tú mismo cuando quieres.*
> *P5: A estar disponible porque sino no funciona.*
> *P4: Sí, a estar disponible para hacer un esfuerzo…*
> *P5: Y no sólo presencialmente sino por medios de comunicación como el e-mail.*
> *P4: Disponible en general, sí.*
> *P5: Porque cuando tienes una persona que jamás te responde un e-mail, tienes un problema. O si responde ciegamente, incluso lo que no has preguntando, dándole a lo de responder a todos también es un poco locura.*
>
> Sesión 2 de revisión del mapa conceptual del caso 6. 0:16:54.955– 0:17:25.150

En ocasiones, este tipo de distribución puede reclamar la rotación en las tareas por parte de los integrantes del equipo para evitar encasillamientos, potenciar la responsabilidad compartida, facilitar el conocimiento profundo del proyecto común y dar la posibilidad a todos de explorar y aprovechar las aptitudes personales de cada uno en beneficio propio y del equipo. Pues, justamente la identificación y optimización de las potencialidades personales, son otros dos requisitos sobre los que nos llaman la atención.

> *P4: Y sí que creo que lo más importante es conseguir diferenciar qué puede aportar cada uno; cuál es su perfil; de qué manera se adapta el perfil de esta persona a trabajar en el equipo. Y que todo el mundo pueda entender –a lo mejor para esto todavía falta porque estamos un poco en ello pero, en parte, sí se está consiguiendo bastante-, de una forma un poco más natural a lo mejor, va integrándose en una parte, una tarea, lleva a cabo algo…*
> *P5: Claro, ¿pero sabes también cuál puede ser el problema? Que el llevar una determinada tarea se transforme en una especie de nicho sobre el cual, en lugar de tener una actitud generosa con la propia competencia y se transforme en una cuestión de territorialidad. Y si tú, por ejemplo, tienes una actitud en la cual quieres ayudar a alguien que está haciendo esa competencia. En vez de agradecerlo y decir: "sí, te acojo, está muy bien la idea que aportas", a veces te encuentras con la actitud contraria que es de: "no te metas en lo mío". Cuando se reacciona de esta manera, que es muy poco asertiva, se rompe la comunicación porque es como un mensaje muerte, cosa que nos enseñaban también en el ICE, en el taller de relaciones interpersonales. Entonces cuando en una comunicación, en un diálogo, en un trabajo; no existe libertad para poder decir lo que piensas, no hay verdadera colaboración.*
>
> Sesión 2 de revisión del mapa conceptual del caso 6. 0:27:08.540 – 0:28:27.308

> *E: ¿Tú serías capaz de trabajar en equipo en términos docentes con cualquier persona?*
> *P4: En principio sí, yo creo que sí.*
> *E: ¿Y tú también?*
> *P5: Yo no.*
> *E: ¿Por qué?*
> *P5: Pues porque sé que habría choque de caracteres. En general yo sé que hay personas con las que podría chocar y otras con las que no podría chocar.*

P4. Sí, pero yo en mi caso pienso: no con todo el mundo trabajaría igual de a gusto y seguro que tendría visión diferente pero, en principio, no me importa. Yo qué sé, tendría que ser algo muy… que se pase alguna línea pero me da igual, no me importa.
E: ¿Cualquier persona sirve para trabajar en equipo?
P5: Creo que en un equipo hay muchos roles diferentes, cada persona se puede adaptar según su actitud.
P4: Sí.
P5: Por ejemplo, puede ser molesto que una persona siempre esté apuntando a lo negativa o que tengo una actitud excesivamente crítica. Sin embargo, en el trabajo en equipo es importante que haya alguien que ponga los pies en la tierra y que lleve a la realidad y que sea crítica.
Sesión 2 de revisión del mapa conceptual del caso 6. 0:24:31.671 – 0:25:45.708

Pero nos advierten que el proyecto común debe estar muy bien pensado y ajustado, planteándose en él metas realmente abarcables y razonables para poder experimentar el éxito y no desesperarse en el intento.

Al buen clima relacional también le dan mucha importancia e identifican en él varios componentes implicados: la generosidad de los integrantes del equipo para contribuir con sus aportaciones al beneficio común, la confianza para que se pueda producir un buen flujo comunicativo de tal modo que todos se sientan con libertad para expresarse dentro del grupo, un feedback positivo acompañado del apoyo interpersonal y la distancia emocional en el campo profesional para no permitir que posibles problemas personales afecten negativamente al equipo.

P4: Hay que quitar lo muy emocional para saber trabajar de una manera -aunque emocional y preocupándote por el otro- profesional.
P5: En la medida y en el momento oportuno. A veces nos ha pasado también con algún compañero que queremos mucho que piensa con el corazón y siente con la cabeza. Es decir, que a veces llegas a situaciones un poco irracionales y tampoco entiende ni se pone en el lugar del otro.
P4: Ya, es que es difícil, cada uno es de una forma de ser… Es difícil, yo creo que es muy simple y muy difícil al mismo tiempo. Es súper sencillo, o sea, trabajar en equipo puede ser facilísimo, súper agradable, puede ser dificilísimo.
Cuando haces equipos en clase pasa: un equipo funciona que es una maravilla, los alumnos se emocionan porque han hecho algo impresionante y, en otro equipo, no dejan de discutir y acaban diciendo que jamás harán otro trabajo en equipo y que, encima, van a dejar la animación porque es trabajo en equipo.
Pero sí que al final hay que buscar un poquito que esto no pase. El decir: "Ojo, hasta aquí, vamos a ver de qué forma encontramos este sistema y también a tratar de entender que la responsabilidad de tareas se alterna: "Yo ahora me ocupo de esto, en un momento determinado se ocupará el otro, en otro momento dado el otro". Entonces, cuanto mejor informados y más aportemos un granito de arena no va a ser igual que liderar yo ese tema, pero sí que va a ser mejor para todos. Porque sabemos todos en qué estamos y todos representamos al grupo.
Si ahora, por ejemplo, María ha estado recientemente en un festival, invitada por la publicación de la que María es directora, que es una revista del grupo, yo me siento totalmente identificada con este proyecto. María es quien lo genera, lo gestiona, y los demás vamos haciendo cosas. Pero en este festival le pidieron hablar del máster y María tiene los elementos, las herramientas. No importa que no sea el responsable, todos tenemos que ser capaces de dar la cara por proyectos pero también es interesarte por cómo está este proyecto…
P5: Efectivamente, por el lado contrario se puede caer en la actitud de que, como fulano es el responsable de este proyecto, pues que lo haga el, o que sea el responsable o yo no hago nada si no me avisan.
P4: Esto sí que nos pasa y es complicado. También yo creo que algún tipo de tareas o de proyectos de los que no se cuenta, no se informa, se están llevando y…
P5: Y los demás estamos ignorantes.
P4: Estás ignorante o sabes cosas, pero pequeñas pinceladas, te vas haciendo esta composición poco a poco y un día crees que la tienes pero, en realidad, nunca ha habido como una reunión de feedback.
P5: O un simple e-mail contando de qué va.
P4: Un e-mail contando de qué va, o un enlace a ver qué se está proyectando, una información…
Sesión 2 de revisión del mapa conceptual del caso 6. 0:29:23.303 – 0:32:39.980

E: ¿Qué elementos creéis que son necesarios para que un equipo docente funcione bien?
P5: Que haya una actitud receptiva.
P4: Compromiso por una lado, y actitud receptiva supongo que va un poco unido, a lo mejor.
P5: Compromiso es también disponibilidad.
P4: Sí, también.
E: Tenemos la disponibilidad de la que hablábamos antes, compromiso con las tareas ¿podría ser?
P4: O con el proyecto común del grupo en general porque luego, a lo mejor, con las tareas se puede establecer como un porcentaje.
E: ¿Entonces tiene que haber un proyecto común?
P4: Sí. Yo creo que hay que ir hacia algún sitio que llegarás antes o no y te lo puedes plantear este objetivo general en un plazo largo, en un plazo medio, en un plazo menor.
P5: Entonces también hace falta confianza.
P4: Sí, confianza también.
(…)
P5: Responsabilidad y generosidad.
(…)
P4: Y también incluiría compañerismo. En el sentido de que somos un equipo y yo tengo tal cosa pero en cualquier momento puedo echar una mano… O sea, que no sea rígido.
E: ¿Apoyo interpersonal?
P4: Sí, yo creo que también es importante eso. Aparte de que sea un apoyo a la tarea que cada uno hace, un apoyo a tu compañero.
P5: Sí, eso era un poco lo que yo veía a los alumnos de Alemania cuando estaba allí con el TS, que a lo mejor estaban haciendo todos el trabajo que tenían x tiempo para hacerlo y estaban en equipos y, a los que habían terminado primero, no les importaba quedarse más tiempo ayudando a los que todavía no habían terminado.

Sesión 2 de revisión del mapa conceptual del caso 6. 0:19:33.834 – 0:21:58.471

Por último, mencionan que los requisitos del trabajo en equipo transcienden al equipo como unidad demandando, en ocasiones, las interacciones con otros equipos para lograr el avance.

El trabajo coordinado en la universidad y el proceso de Bolonia

Justamente ahí sitúan la clave de la posibilidad futura de ver a la universidad como un marco en el que se trabaje fundamentalmente en equipo. Creen que esto sería posible comenzando con iniciativas que potencien el trabajo con otros en pequeños ámbitos. Así se podría generar la necesidad de la coordinación inter-equipos y ayudar a apreciar la complementariedad entre grupos. Poco a poco esto llevaría a la creación de redes más complejas que irían originando las sinergias propicias para que en la universidad en general se trabaje en equipo.

P4: Es que yo creo que si se empieza por grupos y departamentos, como por ámbitos más pequeños, que también es más fácil encontrar afinidades o puntos en común, poco a poco surgen otras necesidades que te hacen ponerte en contacto con otros y, a partir de ahí, es como es más fácil. Yo soy un poco incrédula en esto de que la universidad diga que hay que trabajar en equipo y se haga porque luego no nos valoran de esta forma. Y, por otro lado, creo que ha habido muchas intentos de iniciativa de este tipo como el proyecto Ártica entre Informática y Bellas Artes, pero al final son proyectos tan abstractos, tan en el aire que, o no funcionan o funcionan porque un par de profesores han conectado y desarrollan algo.
Entonces, creo que es más fácil al revés, si de pequeños equipos se va generando esta filosofía, poco a poco, se expande y esto es muy posible que sí llegue a que toda la universidad tenga esta idea, a lo mejor no siempre se trabaja en equipo pero…
No sé, nosotros a través del máster nos pusimos en contacto con Informática, no se puede decir que trabajemos en equipo exactamente pero sí estamos interconectados e informados. Ellos llevan un máster en videojuegos que han sacado este año y nosotros uno en animación para videojuegos, y ellos en programación. No estamos trabajando juntos aún porque es el primer año pero, lo que en un principio fue como una pequeña intromisión –nosotros no entrometíamos en el campo de ellos, el videojuego- pero el videojuego no es de nadie, el videojuego tiene muchos roles, simplemente nosotros estudiamos animación para videojuego y ellos hacen programación.
P5: Es para cine y videojuego.

P4: Para cine y videojuego, pero no nos metíamos en su campo, simplemente era complementario. Primero surgió un poquito como algo de sospecha y, poco a poco, estamos colaborando. Invitamos a un profesor de esta facultad a trabajar en nuestro máster y, ahora, están ellos en lo suyo pero intentamos ver un futuro de donde nos podemos conectar. Son pequeños pasos, no trabajamos en equipo pero sí que contamos con ellos, estamos informados. Incluso me consta porque me lo ha reenviado Ramón, el profesor con el que contactamos, pues que alguien que le pregunta sobre algo le deriva a nuestro máster si ve que lo que pide es más de animación e igual nosotros. Entonces, en el fondo es una red.

Sesión 2 de revisión del mapa conceptual del caso 6. 0:40:47.248 – 0:43:25.433

Con respecto al proceso de Bolonia explican que ha supuesto una crisis como la que provocan los cambios importantes y es un buen caldo de cultivo para la mejora. Destacan que ha implicado un replanteamiento de los planes de estudio y eso en muchos casos supuso una fragmentación excesiva pero también el origen de muchas asignaturas compartidas que exigen diálogo entre los profesores implicados creando la necesidad de reunirse.

E: Otra de las preguntas que hacía a Susana es si el proyecto de Bolonia podría ser un factor que contribuyese a la generación de nuevos grupos y demás o si, por el contrario, podría ser un problema añadido. ¿Vosotras qué pensáis al respecto?
P5: Que es ambas cosas a la vez porque es un nuevo escenario que implica un cambio, por tanto, una crisis. Sin embargo, la forma de superar el obstáculo es uniendo fuerzas.
P4: Sí. Y, por otro lado, obliga a… Vamos a ver en qué queda, a mí no me gusta la manera pero bueno, pese a la manera en que tenemos que hacer esto, que es muy camicace en parte, si que es verdad que lo que obliga sí o sí, es a volver a reunirnos -fundamentalmente nos estamos organizando aquí en la facultad por áreas- y a resumir porque hay que eliminar un montón de créditos. Entonces, en cuanto hay que quitar -no es crecer, no es sumar-, sí implica compartir las asignaturas. Implica, por lo tanto, hablar entre nosotros, aunque sea entre los profesores de la asignatura, revisar lo que teníamos.
P5: Implica reciclarte porque, en muchos casos, tendrás que dar algo de lo que tú no eres profesora.
P4: Y, en este sentido, tiene como las dos caras. Y, por un lado, quizás lo más negativo para mí es la excesiva fragmentación, el tener cosas distintas pequeñas divididas que no te permite un desarrollo mayor de ideas con los alumnos. Tiempo, tienes tan poco tiempo. La otra opción es el ECTS, este tiempo de trabajo autónomo para el alumno pero que es trabajo autónomo que, aunque sea a través de tutorías te… No sé, es mucho trabajo de preparación de materialitos pequeñitos que controlas y que puntúas. Esto no me gusta mucho, me parece muy como de una etapa anterior.

Sesión 2 de revisión del mapa conceptual del caso 6. 0:45:25.733 – 0:47:51.181

Lo destacado del caso

En la siguiente ficha recogemos de forma sintética los elementos básicos del grupo de Animación de la Universitat Politècnica de València a los que hemos hecho alusión en la descripción del caso.

Este caso es un claro ejemplo de cómo también de una experiencia negativa se pueden extraer aprendizajes aplicables en una nueva iniciativa para tratar de evitar errores pasados. Haber vivido el trabajo en un colectivo en el que no identificaban un trabajo en equipo les ha llevado a comprender cuáles son los elementos básicos del mismo tratando de que ahora estén presentes en sus nuevas iniciativas. Quizás por eso es un equipo que dedica tiempo a la reflexión sobre sus propios procesos grupales y no es algo con lo que nos encontremos habitualmente.

EXPERIENCIA: GRUPO DE ANIMACIÓN. FACULTAD DE BELLAS ARTES. UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA	
ÁMBITO DE APLICACIÓN	- Asignaturas del Máster de Producción Artística de las que se ocupan tres de ellos - Máster en Animación en el que trabajan cuatro - Tres asignaturas compartidas de la Licenciatura en Bellas Artes.
NIVEL DE INTEGRACIÓN DEL TRABAJO DE CADA COMPONENTE	- Trabajo cooperativo en la mayor parte de los proyectos, en ocasiones todavía desarrollan un trabajo coordinado.
PUNTO DE PARTIDA	- Necesidad de superar una estructura organizativa deficitaria de la antigua unidad docente a la que pertenecían que se caracterizaba por el déficit comunicativo y una jerarquía muy marcada que no estaba abierta a los intereses y propuestas de todos los integrantes del grupo. - Siete de los profesores que pertenecían a esa unidad docente comienzan a plantearse proyectos conjuntos en una dinámica diferente hasta que se constituyen como grupo de investigación y docencia.
PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS	- Docente como guía que transciende a la visión del profesor como pozo de sabiduría. - Autonomía de los estudiantes en lo que se refiere a su propio aprendizaje. - Uso de metodologías activas. - Propuestas innovadoras y motivadoras para los estudiantes. - Fomento de la formación de grupos de trabajo. - Revisión continua del trabajo realizado.

ARTICULACIÓN OPERATIVA	**DISTRIBUCIÓN DEL TRABAJO ENTRE ELLOS**
	- Han creado diferentes roles dentro del equipo, encargados de la coordinación de cada una de las tareas específicas que reconocen dentro de su dinámica:
	  - revisión de contenidos
	  - coordinación de equipamiento de aula
	  - coordinación de la transformación al grado
	  - seguimiento de las metodologías
	  - seguimiento de los talleres
	  - difusión del trabajo realizado que incluye el contacto con empresas y la coordinación de una nueva publicación para obtener mayor visibilidad.
	
	REUNIONES Y ENCUENTROS
	- Sus reuniones pueden ser de tres tipos diferentes y, en su mayor parte, del equipo completo:
	  - reuniones sobre el enfoque de la animación que se desarrollan en aulas específicas.
	  - reuniones en las que discuten aspectos técnicos, se celebran en el laboratorio y a ellas asiste también el técnico del grupo que les ayuda en el trabajo con nuevos software y la reorganización y optimización del propio laboratorio.
	  - Reuniones de revisión de asignaturas que se desarrollan en el espacio de reunión del aula y en las que hacen puestas en común referidas a la exposición de resultados en las diferentes asignaturas y la coordinación de contenidos.

DIFICULTADES	- Dificultades para romper las barreras departamentales que la inercia ha fortalecido con el paso de los años. - El cambio de las dinámicas establecidas requiere la superación de la sensación de competitividad que está latente en la universidad.
APOYOS	- Su departamento, su facultad y la comisión de Máster porque les han permitido materializar su proyecto de desarrollo de una nueva línea profesional en el campo de la animación. - Ayuda aportada por profesionales externos e instituciones ajenas a la universidad porque muchas veces han supuesto un importante componente en sus propuestas innovadoras. - El Instituto de Ciencias de la Educación de su universidad con su oferta de cursos de formación del profesorado en los que adquieren nociones pedagógicas y conciencia de la necesidad de cambio.
MODALIDAD: NÚCLEO GENERADOR TIPO DE ACTIVIDAD: FOCALIZADA (Según la escala de complejidad estructural que se está diseñando a partir de los casos incorporados en la Tesis Doctoral)	

Tabla 8. Ficha resumen del caso número 6. Fuente: Elaboración propia.

Durante el grupo de discusión nos hemos dado cuenta de que se trata de un equipo muy analítico y reflexivo en el que se pueden producir largos debates en torno a cuestiones específicas de su propia dinámica y procesos grupales. Un ejemplo de ello lo podemos ver en la primera cita textual recogida en la explicación de este caso. Al oírlos hablar sobre su equipo también nos hemos dado cuenta de que tienen cierta facilidad para identificar sus fortalezas y debilidades, lo cual les ayuda mucho a avanzar, mejorar y marcarse metas futuras.

Al mismo tiempo se aprecia que sus experiencias personales y la formación que algunos de ellos han recibido sobre liderazgo, trabajo en equipo o relaciones interpersonales permean de forma notable en sus reflexiones y argumentaciones. Esto nos hace pensar que, aunque posiblemente no baste con formación en estas cuestiones para lograr que se trabaje más y mejor en equipo, sí podría ser un aporte importante a tomar en consideración en las propuestas universitarias.

Son un ejemplo en el que se aprecia que un equipo docente pasa por diferentes fases y es necesario mantener el empeño el tiempo suficiente como para llegar a la optimización del trabajo del equipo y, con ella, a considerarlo rentable.

Con respecto al nivel de integración que se produce en la actualidad entre el trabajo de los diferentes integrantes del equipo consideramos que se trata de un trabajo cooperativo. En la mayoría de los proyectos que llevan a cabo tienen encuentros de toma de decisiones y puestas en común donde todos pueden hablar y comentar lo que consideren oportuno, todos tienen poder de decisión sobre lo que se va a realizar y hay momentos de interacción y aportación aunque, reconocen, todavía en algunos proyectos las aportaciones son fragmentadas porque a veces la distribución de las responsabilidades lleva a la creación de nichos de actividad en los que se encasillan. Sin embargo, ya son conscientes de ello y están tratando de controlarlo.

Su interés por abrir sus iniciativas a otros departamentos y centros y los intentos que ya han hecho en este sentido nos hacen pensar que, según nuestra *escala de complejidad estructural*, nos encontramos ante la *modalidad de núcleo generador* que necesita un poco más de tiempo para consolidarse como tal. Todavía no podemos asegurar si se tratará de un núcleo generador diversificado o focalizado pero, por el momento, todo parece indicar que será focalizado.

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Caso 7[15]. Asignatura Modelos de Calidad de Aguas Superficiales. Máster de Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos. Universitat Politècnica de València. *Modalidad de experiencia aislada o enquistada*

El caso número 7 también es de la Universitat Politècnica de València. Se trata de dos docentes del Departamento de Ingeniería Hidráulica y Medio Ambiente que comparten la asignatura Modelos de Calidad de Aguas Superficiales del Máster de Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos. Al profesor enlace del caso le hemos entrevistado el 3 de mayo de 2010 y la sesión de revisión del primer borrador del mapa conceptual con los dos profesores implicados ha tenido lugar el 25 de noviembre de 2011.

Punto de partida

La asignatura inicialmente solo la impartía uno de los profesores implicados en el caso en una de las dos ramas del doctorado pero, cuando el otro profesor se doctora, comienza también a dar una asignatura muy parecida en la otra rama del doctorado. Un año después desde el rectorado se le comunica al departamento al que pertenecen que tiene demasiada oferta y ha de reducirla, dado que la docencia en ese nivel comenzaría a contabilizarse en los planes de organización docente de la universidad. De esta forma, en el curso 2007-2008 se produce una reorganización del doctorado para crear el máster que traería consigo la fusión de asignaturas y la racionalización de esfuerzos a través de la creación de asignaturas compartidas. Los dos protagonistas del caso, al ver que el contenido de las asignaturas era muy parecido, son los primeros del departamento en decidir fusionar su trabajo y continuar entre los dos con la asignatura de Modelos de calidad de aguas superficiales. Vemos, entonces, que esta experiencia colaborativa surge a consecuencia de una cuestión meramente estructural que los lleva a trabajar juntos y luego se van acoplando poco a poco.

> *Nadie nos impide colaborar con otras unidades docentes, por eso esa asignatura yo la comparto con este profesor, porque, entre otras cosas, yo le codirigí la Tesis y surge una relación en la que, aunque él esté en otra unidad docente, como trabaja en tema afines a los que trabajo yo, pues compartimos esa asignatura, que en un principio daba yo, pero desde que él estuvo en disposición la damos los dos. De hecho, lo que sucedió es que él la daba en doctorado en una rama, yo la daba en doctorado en otra rama y al final dijimos: "oye, pues la juntamos y hacemos algo compartido entre los dos para todos y ya está". También para racionalizar esfuerzos y todo.*
>
> Entrevista profesor enlace caso 7. 0:09:33.454 – 0:10:18.981

> *P1: Yo recuerdo que hubo una reorganización del doctorado para juntar los créditos. ¿Sabes qué pasa? Que ofertábamos muchos créditos, entonces nos dijeron allá en rectorado que teníamos que ofertar menos. Tú y yo dábamos una asignatura que era la misma.*
> *P2: Sí.*

[15] Encontrarán el mapa conceptual del caso en el CD situado en la cara interior de la contraportada. Dentro de la carpeta *2.- ANEXOS TESIS* encontrarán la carpeta *ANEXO 2 – Mapas conceptuales finales* y, dentro de ésta, la carpeta *caso 7.* Al abrir la carpeta *caso 7* verán todos los archivos asociados al mapa de ese caso. Si abren el primero de ellos (que es un archivo HTML cuyo nombre empieza por *0.- CASO 7.)* les aparecerá en pantalla la estructura general del mapa, a partir de ahí pueden ir desplegando las partes y recursos agregados que les interese.

P1: Pero doble, yo creo que igual la dábamos dos veces y entonces lo que hicimos fue fundirla en una.
P2: Yo creo que sí, porque una creo que el primer año se llamaba Modelos de calidad a escala de Cuenca, ¿recuerdas?
P1: Pero esa era la que tú dabas en la intensificación de recursos hídricos y yo daba…
P2: Tú dabas la de modelos de calidad.
P1: Claro, en la de tratamiento de aguas con el doctorado antiguo (…) Y fue cuando entró el máster cuando decidimos unificar.
P2: Sí, yo me acuerdo que fue la discusión esta que tuvimos de que éramos un montón de asignaturas que tal y no sé qué y tú y yo fuimos los primeros que dijimos: "No, no, las nuestras se juntan". Y luego la gente no quería juntar las suyas pero tú y yo fuimos los primeros.

Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 7. 0:18:03.624 – 0:19:44.725

El material base de la asignatura lo ha proporcionado el profesor que daba inicialmente la asignatura, el otro va introduciendo aportaciones de su trabajo como los programas informáticos que desarrolla, de esta forma va enriqueciendo el material base proporcionado por su compañero. Esos materiales los van actualizando a partir de sus actividades de investigación, incorporando casos prácticos reales a aquellos que han de resolver los estudiantes.

Sistema de trabajo con los estudiantes

Hacen una distribución de temas en función de sus respectivas líneas de trabajo, sin embargo, esa distribución no implica la división de la asignatura en dos partes diferenciadas como ocurre en muchas ocasiones con las asignaturas compartidas en la universidad. De hecho, los dos saben más o menos lo que hace el otro en clase y mantienen el contacto con los estudiantes a lo largo de toda la duración de la asignatura, puesto que la temporalización de los contenidos hace que ellos tengan que ir intercalando sus intervenciones con los estudiantes y, además, la atención en tutorías corre a cargo de los dos sin condicionarse a la división de temas. Los estudiantes pueden acudir a cualquiera de los dos independientemente del tema o actividad sobre la que necesiten hacer la consulta, lo cual multiplica las posibilidades de resolver sus dudas en el momento en el que lo desean.

Repartimos los temas por la facilidad que cada uno tendría para darlos porque ha trabajado en eso. (…) Eso no significa que en algún momento no podamos alterar los papeles, pero no son del todo transferibles. Hay cosas que él domina más que yo y las puede hacer mejor y hay cosas que yo no, pero otras sí que son muy comunes. De hecho, dentro de las clases ordinarias en las cuales les ponemos un ejercicio para que ellos lo resuelvan con una hoja de cálculo y luego hay otras dudas que se van planteando, a mitad de curso paramos y hacemos una sesión de consultas, explicaciones y vamos los dos y a las preguntas de ellos cualquiera de los dos responde.

Entrevista profesor enlace caso 7. 0:10:38.770 – 0:11:37.099

Entonces, lo que es el tema de docencia está compartimentado y estructurado, él va unas horas y yo voy otras. No hacemos mitad y mitad de asignatura, sino que vamos alternando en función del tema que toca. Los alumnos no nos ven a uno durante una mitad y luego al otro durante la otra mitad, sino que vamos arriba y abajo, con lo cual nunca nos pierden de vista a ninguno de los dos.

Entrevista profesor enlace caso 7. 0:12:24.721 – 0:12:47.139

En las tutorías cualquiera de los dos atiende a cualquiera de las tutorías que se plantean sobre cualquiera de los trabajos que les ponemos. Ponemos cuatro trabajos distintos. En principio, uno está encargado de dos y el otro, de los otros dos, pero en principio, porque las tutorías luego las hacemos de compartidas. Luego el problema de eso es que vengan y: "es que me ha dicho Javier que esto es así". Bueno, pues habría aquí un poco que lidiar con el tema, ¿no? Y si hay alguna discrepancia pues hablamos: "oye, ¿qué les has dicho?" No, no suele pasar nada, pero digamos que a ese nivel sí que lo compartimos, porque sí que es verdad que hay veces que no encuentran al uno, no encuentran al otro, pero como nos tienen, pues recurren.

Entrevista profesor enlace caso 7. 0:11:37.099 – 0:12:24.721

> *Pero no es fácil y normalmente la gente cuando comparte asignaturas lo que hace es: "vale, mitad para ti y mitad para mí y si te he visto, no me acuerdo". Y peor si son tres o cuatro profesores compartiendo asignatura. Claro, ¿qué imagen da eso al alumno? Que vas a uno y no sabe del otro y tal. Aquí van a Javier o vienen a mí y como si fuera a cualquiera de los dos. Luego supongo que ellos ya se van por criterios como el de quien les cae mejor o algo así pero ahí van buscando por otros motivos.*

Entrevista profesor enlace caso 7. 0:37:57.921 – 0:38:38.951

Dentro de la dinámica de la asignatura incorporan momentos de intervención conjunta con los estudiantes: en las prácticas de informática, por ejemplo, uno lleva la clase y el otro acude como apoyo. Tienen otra sesión conjunta en el que hacen un ejercicio con una hoja de cálculo y, hacia la mitad de la asignatura, organizan una sesión de dudas y consultas que responden entre los dos. Para la revisión de calificaciones hacen también una valoración conjunta sobre el caso de cada uno de los estudiantes.

> *Bien es verdad que a las prácticas de informática, aunque vamos los dos, él tiene el papel principal, porque los programas que se manejan los desarrolló él. Entonces yo lo que hago es un poco de apoyo, mientras él explica cosas, pues yo atiendo a alumnos que tengan dudas puntuales. Sabes que lo de la informática es un poco desastre porque en cuanto una tecla no va ya se fastidia todo y así los alumnos se pierden. Por eso que estemos los dos está bien y ahí yo hago de apoyo a su clase.*

Entrevista profesor enlace caso 7. 0:13:37.701 – 0:14:07.086

Aunque hasta el momento en el que le hemos preguntado si comparten alguna idea o principio pedagógico no habían hablado entre ellos sobre el tema, nos indican que, de no ser así, no hubiese sido posible trabajar juntos. Durante la sesión de revisión del mapa han reflexionado sobre ello y han llegado a la conclusión de que los dos dan mucha importancia a la participación activa de los estudiantes y el fomento de su aprendizaje autónomo. Entienden que la teoría tiene mucha relevancia así como también la tiene su aplicación orientada a la resolución de problemas. Tratan de que sus estudiantes lean artículos científicos, utilicen software específico en relación a los contenidos de la asignatura y tratan de que la variedad metodológica caracterice su trabajo con los estudiantes.

> *P1: Aunque explícitamente no lo hayamos hablado yo creo que sí que los compartimos…*
> *P2: Claro.*
> *P1: … porque si no, no estaríamos colaborando. A ver, yo conozco a Javier de hace muchos años, yo fui profesor de él y, luego, pues en el transcurso de su Tesis y, después, compartiendo las clases en cuanto empezamos a funcionar sí que nos damos cuenta de que tenemos una visión muy similar de lo que queremos que hagan los estudiantes, de lo que queremos hacer nosotros.*
> *P2.- Sí, además los principios pedagógicos yo creo que quedan definidos cuando estructuras la asignatura porque, por ejemplo, estas cuatro pruebas no se hacen en todas las asignaturas, es una cuestión en la que él y yo coincidimos. En que para que un alumno apruebe, tiene que utilizar un software para darse de cuenta que es modelo y porque si el día de mañana tiene un problema de este estilo va a tener que utilizar un software para resolverlo, con lo cual es importante que tenga ese contacto. Estamos de acuerdo en que la parte teórica es importante, por eso también hacemos un examen de teoría. Estamos de acuerdo en que nuestra asignatura y la gente que viene aquí también tiene algo de componente científico, de ahí viene lo del artículo, pues es bueno que revisen, que sepan buscar artículos y sepan leer un artículo científico. Y luego, la parte práctica porque es importante que sepan trabajar en equipo y que sepan enfrentarse a un problema no sólo utilizando un software, si no aplicando los conceptos que se dan en teoría. Igual con otros profesores no hubiésemos estado tan de acuerdo, con otros profesores la asignatura tendría otra estructura.*
> *P1: Sí, fíjate Laura, por ejemplo, incentivar el aprendizaje de los alumnos, porque ahora se lleva mucho el aprendizaje autónomo, que ellos sean capaces de descubrir cosas, con esas actividades evaluativas lo que intentamos es también hacer eso. Soltamos rollo en clase, damos clases magistrales, pero también hacemos participar mucho a los alumnos, les preguntamos, nos dicen. Quiero decir que la participación de ellos para nosotros es importante.*
> *Y eso, ya te decía, aunque no lo hemos hablado, pues sabemos que los compartimos.*

> *P2: Igual conversación nunca la hemos empezado: "vamos a establecer nuestros principios pedagógicos". Pero sí que hemos hablado muchas veces, "oye, el artículo lo hacemos o no lo hacemos, lo de la práctica este año qué hacemos (…). Ese tipo de cosas sí que las hablamos todos los años.*
> *P1: Y, además, utilizar metodologías diversas para que ellos sean capaces de… Todo esto de Bolonia pues nosotros ya empezamos a hacerlo hace tiempo*
>
> Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 7. 0:33:04.310 – 0:36:28.184

En el sistema de evaluación de los estudiantes contemplan cuatro pruebas suponiendo cada una de ellas un 25% de la calificación: La primera de ellas es un trabajo de aplicación que hacen en parejas para resolver un problema específico de contaminación de aguas. La segunda es un ejercicio que realizan de forma individual al final de las tres sesiones que tienen con el programa informático. La tercera es un trabajo sobre un artículo que cada uno de los estudiantes selecciona después de hacer una revisión bibliográfica sobre un tema de la asignatura. Este trabajo requiere de un seguimiento por parte de los docentes por eso dedican para ello 3 sesiones de tutoría por estudiante, una de ellas es para hacer la revisión bibliográfica y la selección del artículo, otra para el planteamiento y resolución de dudas que puedan surgirles durante el proceso y una última en la que se les hace un examen oral sobre el artículo seleccionado. La última de las pruebas del sistema de evaluación es un examen clásico compuesto por cinco preguntas abiertas.

Experiencia como equipo docente y perspectiva de futuro

Al comienzo de su experiencia de colaboración han tenido algunas dificultades derivadas de que uno de ellos durante dos años vivió en otra ciudad, lo que exigía ajustarse a unos días específicos de la semana para poder tener encuentros presenciales, aunque esta circunstancia no ha supuesto en ningún momento la desatención de los estudiantes. Ahora la dificultad se traduce en la sobrecarga de trabajo que limita los tiempos de reflexión y los de planificación.

> *A ver, había una dificultad de tipo logístico, él vivía en Barcelona. Se fue a vivir a Barcelona dos años por cuestiones familiares y entonces iba y venía a las clases y, claro, ponía las tutorías, pero eso tenía el problema de que muchas veces los alumnos no le encontraban. Entonces, bueno, pues recurrían más a mí que si él hubiera estado aquí. Ahora ya está aquí, con lo cual la situación se ha normalizado, pero tampoco eso generó ningún problema. (…) al estar él fuera lo que procurábamos era ajustar esos momentos a cuando él estuviera aquí, pero no era problema y ahora que está aquí pues mucho menos. Bien por correo electrónico, bien por teléfono quedamos y, cuando hay alguna situación así un poco delicada.*
>
> Entrevista profesor enlace caso 7. 0:19:14.188 – 0:20:25.130

Uno de ellos lleva más el peso del trabajo sobre artículos y el otro de las prácticas de informática porque son los elementos que han llevado a la asignatura compartida del sistema de trabajo que tenían cuando trabajaban cada uno por su cuenta en dos asignaturas diferentes. De cara al futuro, su pretensión es la de integrarse más cada uno de ellos en la actividad que lleva fundamentalmente el otro, creen que aún les queda mucho camino por recorrer en este sentido porque sus respectivas cargas de trabajo se lo complica y avanzan poco a poco. Con respecto a los contenidos de la asignatura nos indican que están creando un cuerpo de conocimientos consolidado en el que no esperan realizar muchos cambios.

> *P1: …como esto lo heredamos de un doctorado, yo en el doctorado hacía los artículos y no hacía las prácticas de informática, por ejemplo, o las hojas Excel, hacía otras cosas. Cuando nos juntamos pues mantuvimos las parcelas. Pero sí, en su momento hablamos la idea de ir fusionando*

actividades, Luego, bueno, por las cuestiones de carga de trabajo, no lo llegamos a conseguir del todo pero seguimos en ello.

Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 7. 0:40:12.728 – 0:40:56.246

Recientemente se ha creado un nuevo espacio en el máster que se llama Seminarios. Es como una asignatura de dos créditos pensada para que los profesores incorporen seminarios complementarios con temas que podrían ser interesantes para varias de las asignaturas o de naturaleza transversal. Ellos, aunque nos indican que ya cuentan con un amplio abanico de actividades dentro de su asignatura, están pensando en utilizar ese nuevo espacio para ofertar seminarios basados en colaboraciones de profesionales invitados y otros centrados en aspectos prácticos avanzados relacionados con la asignatura que imparten y de los que se ocuparían ellos mismos. Los estudiantes los cursarían de forma voluntaria y obtendrían las certificaciones correspondientes en créditos cursados.

E: (…) cuáles crees que deben ser los siguientes pasos que deberíais dar como equipo.
P: Hombre, pues integrarnos bien en el tema. A nivel ya de trabajo en el tema de los artículos. Por su parte yo creo que él estaría encantado y está encantado, vamos a empezar poco a poco, porque tampoco quiero que se agobie mucho. Y por mi parte, también tendría que integrarme más en las prácticas de informática que da él, porque también es bueno y para mí es bueno saber lo que están haciendo ahí, lo que pasa es que tampoco llego nunca. Entonces esas dos cosas con respecto lo que serían las actividades de la asignatura.
En temática o contenidos, yo creo que no vamos a cambiar mucho, porque lo que estamos dando forma un cuerpo de conocimientos de la materia bastante consolidado. Entonces, a nivel de cambios en los contenidos no creo que realicemos muchas cosas más.
Y metodológicamente, bueno, pues como seguimos con las clases magistrales, hacemos algunos ejercicios en clase y luego ellos hacen ejercicios con hojas de cálculo tienen un abanico de actividades bastante importante. (…)
Lo que sí que hacemos es trasladar los casos prácticos de investigación a los ejercicios de clase. Eso lo suele hacer él, porque como trabaja bastante con la confederación hidrográfica de aquí. Este año, por ejemplo, hemos cambiado el ejercicio, vamos, estuvimos hablando para, después de tres años con una misma tipología de ejercicio, pues cambiarla. Ahí sí estuvimos hablando bastante para prepararlo. Al final lo redactó él pero lo estuvimos madurando entre los dos, a ver qué alcance debía tener el ejercicio, cómo tenían que hacer y todo lo que se les pedía ahí. Entonces, claro, al hacerlo los dos, luego cuando vienen a consultar pues todos sabemos lo que tienen que trabajar.
Pues posiblemente dentro de un par de años volvamos a cambiar esa tipología de ejercicio a otro. Entonces esas cosas sí que van cambiando, pero, bueno, eso sí que tiene detrás un respaldo, vamos, que lo hablamos y lo consensuamos.

Entrevista profesor enlace caso 7. 0:28:36.201 – 0:32:04.755

P1: Es que ahora, dentro de la estructura del máster se han incorporado este año una nueva actividad de dos créditos que son seminarios. Son temas que pueden coincidir en varias asignaturas o son transversales particulares pero quedan fuera de las asignaturas. Entonces, lo que se ha pensado para esos seminarios, entre otras cosas, es invitar a gente, da charlas, conferencias entonces a los estudiantes se les da 0.1 créditos, 0.2 créditos. Entonces lo que podemos pensar en un futuro es traer gente para, no en la asignatura pero sí en un seminario, dar una charla o conferencia relacionada con los temas que damos.
E: Entonces voy a poner "seminarios complementarios a la asignatura".
P1 y P2: Exactamente.
P1: Eso es, que entran dentro del programa docente del máster. (Dirigiéndose al otro docente) ¿Recuerdas lo que te comenté de hacer un seminario de ampliación de informática?
P2: Ampliación de la parte informática, sí.
P1: Y les dices a ellos: "mira, para 20 alumnos que queráis un seminario de cinco días sobre la aplicación del programa en tal caso". Es el tipo de cosas que entraría dentro de seminarios, o sea, que el POD sería de seminarios. (…)
P2: (…) Una cosa serían los seminarios invitando a colaboradores y otra cosa serían seminarios de aspectos prácticos avanzados.

Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 7. 0:47:12.458 – 0:48:57.510

Articulación de su coordinación

Al tratarse solamente de dos profesores no necesitan una figura de coordinación pero sí encuentros para tratar aspectos generales de la asignatura como por ejemplo la planificación del curso, el diseño del examen o la puesta en común sobre la evolución de los estudiantes. También se reúnen para tratar situaciones delicadas concretas referidas a algún conflicto académico específico con los estudiantes que puede sentar un precedente y, por eso, han de llegar a un acuerdo para actuar con coherencia.

> *Pues el otro día, una chica que iba con una compañera y, a estas alturas del curso, le había dicho que la dejaba colgada con el trabajo. Claro, han empezado el trabajo este que te digo, uno de los ejercicios y, cuando llevan tres meses va y se va. Nos planteaba a ver qué hacía, si se iba con otro grupo… Bueno, pues eso nos obliga rápidamente a hablar. Pues nada, Javier opinaba una cosa, yo opinaba otra y al final llegamos a un acuerdo sobre lo que tenía que hacer. Pero vamos, que lo hablas y no hay problema porque él quería dejarla hacer lo que quisiera y yo no, al final fue que no pero…*
> *Bueno, ya te digo que este tipo de situaciones, sobre todo pequeños conflictos académicos de este tipo que hay que resolver y hay que tomar una decisión que luego, además, sientan precedente porque este tipo de cuestiones luego van pasando, van pasando, se va corriendo la voz y luego tienes que ser coherente y mantenerla y hay que sopesar muy bien las decisiones que tomas. Sobre todo esto, porque lo que esta chica planteaba era ponerse con otro grupo pero, claro, cómo a estas alturas se pone con otro grupo si, a lo mejor, ya tiene avanzado su trabajo, en qué medida ha participado. Pues se siente si lo tiene que hacer sola, pero no… Todo este tipo de cuestiones hay que hablarlas y tenerlas presentes y aclararlas entre los dos.*
>
> Entrevista profesor enlace caso 7. 0:20:25.130 – 0:22:08.538

También hacen conjuntamente un punteo de las cosas que los estudiantes deben poner en cada pregunta del examen y cómo serán valorados antes de hacer la corrección. En el momento de la revisión, están los dos mirando el examen antes de que el estudiante entre para ver en qué medida las respuestas que ha dado reflejan lo que ambos piensan que debería figurar y se cercioran de si están o no de acuerdo con la calificación obtenida finalmente por el estudiante.

> *De todas formas, cuando ponemos exámenes, ya nos hacemos un pequeño punteo de las cosas que tienen que aparecer en cada pregunta para que los dos tengamos claro que los mínimos que tienen que poner son tales y, a partir de ahí, pues si lo ha expresado mejor o peor o, bueno, ese puntito de subjetividad que al final en los exámenes abiertos siempre aparece.*
>
> Entrevista profesor enlace caso 7. 0:17:10.471 – 0:17:37.341

Opiniones y valoraciones generales

Resultados de la experiencia

Los dos sienten cierta satisfacción personal porque han logrado realizar un trabajo realmente colaborativo y eso repercute tanto en la formación de los estudiantes como en la de ellos mismos. Los primeros se encuentran con una oferta formativa de mejor calidad y ellos se enriquecen con los aportes del compañero.

> *P2: No es lo mismo que te de una clase de lo que sea una persona que se lo ha preparado y sabe algo a una persona que es experta. Este señor es experto en algunos temas y hay otros temas en los que, por lo que sea, pues me manejo yo también bastante bien. Entonces, que te de cada uno su parte de lo que tiene más experiencia y más capacidad, por supuesto que... Lo que pasa es que, claro, ¿que lo puedas constatar?, pues no.*
>
> Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 7. 1:00:09.544 – 1:00:49.348

P1: ¿Sabes qué pasa? Que en nuestro caso, además, como venimos de ramas diferentes, el incremento de posibilidades de aprendizaje está ahí. Pero, claro, en nuestro caso es que es más significativo porque yo vengo de una rama que es la contaminación de aguas y él viene de otra que es la de ingeniería hidráulica.
P2: Creo que así se comparte mejor, porque si das clase con alguien de tu mismo perfil…
P1: Claro, puedes compartir asignaturas con gente de tu unidad docente y es menos… Entonces igual eso es un valor añadido en este caso.

Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 7. 1:04:36.419 – 1:05:14.895

Requisitos del trabajo con otros

Nos comentan que para que un equipo docente tenga un buen funcionamiento se hace necesaria la afinidad de caracteres entre los miembros del grupo. Cada uno de ellos tiene que tener unas actitudes personales como el respeto por el trabajo y las opiniones del otro, la paciencia, el empleo del convencimiento y una implicación muy importante en la misión conjunta.

P2: Sí, eso es lo que te iba a decir yo, que igual ahí… porque, según con que persona, tienes más paciencia o menos. Y, además, hay afinidad de carácter y… Fíjate, que eso no quiere decir que los caracteres tengan que ser iguales porque Miguel como persona es muy diferente a mí, lo que pasa es que sí que es verdad que nos llevamos bien. Igual sí que hay otro que sí que es igual que tú y…
P1: Y no te llevas nada bien.
P2: Quiero decir, que igual hay uno con un carácter más parecido pero…

Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 7. 1:13:37.007 – 1:14:20.148

E: ¿Qué dirías que hace falta para que un equipo funcione bien?
P: Paciencia.
E: ¿Y ya está?
P: Mucha paciencia. No es broma, eso que dicen del talante ahí está. Pero, en general, paciencia, respeto por el trabajo del otro y mucho porque Ir de sobradillo -que hay mucha gente por ahí que va de sobradilla- no puede funcionar si tú quieres realmente llevar con gente una asignatura o cualquier actividad.
Entonces, paciencia para aguantar mucho y respeto por los demás, yo creo que son los aspectos fundamentales. Y luego pues sí, lo que se dice de ser capaz de trabajar con gente: respetar las opiniones del otro, intentar aportar sin imponer, intentar razonar... Que yo creo que es lo que intentamos o lo deberíamos intentar, lo que pasa es que a veces a algunos de los que decimos que hay que convencer, pues nos cuesta. Es más fácil imponer, sobre todo si el que habla es el catedrático o es el jefe de la tropa, ¿no?

Entrevista profesor enlace caso 7. 0:43:03:566 – 0:44:24.835

…el trabajo en equipo requiere una actitud personal y una implicación muy importante y hay gente impresentable, pero como en todas partes. Además tengo clarísimo con quien trabajaría y con quién no. De hecho, conforme te haces mayor estás dispuesto a soportar menos cosas. Te haces más maniático y más intransigente. Por eso te decía lo de la paciencia y el respeto, eso hay que cultivarlo y mantenerlo.

Entrevista profesor enlace caso 7. 0:46:12.253 – 0:46:39.541

Ventajas y desventajas del trabajo con otros

Consideran que aunar los esfuerzos de varios docentes incrementa la rentabilidad del trabajo y que el apoyo mutuo que se proporcionan ayuda a solucionar circunstancias puntuales como esos dos años en los que uno de ellos vivía en otra ciudad. Su experiencia ha repercutido en la mejora de la atención a los alumnos y eso ha incrementado la sensación de proximidad entre ellos y los estudiantes. Contar con la experiencia de otras personas también incrementa las

posibilidades de aprendizaje en el seno del equipo docente y, además, unos pueden compensar las deficiencias de otros porque se cuenta con los aportes de los diferentes integrantes del equipo. Estos aportes pueden ser incluso mayores en el caso de que provengan de diferentes áreas de conocimiento. Hacen alusión también al hecho de que el empuje de unos miembros del equipo anima a los demás a hacer también esfuerzos, una consecuencia a la que nos habían hecho referencia también los profesores implicados en el caso número 1.

> *Del trabajo conjunto yo creo que no y creo que los chavales salen tan bien formados como antes. Y es que ellos ganan, ellos tienen a dos personas. Claro, yo lo que veo es que las deficiencias que tengo yo las puede suplir él y al revés y entre los dos podemos aportarles más. Digamos que la suma de los dos es más que cada uno por separado y yo creo que eso a los alumnos les viene bien.*
>
> Entrevista profesor enlace caso 7. 0:36:52.194 – 0:37:18.356

> *Mira, siempre que el trabajo en equipo sea equitativo, es más rentable, desde luego. Sí, puedes dedicar más tiempo y más atención a los alumnos y al final son ellos los que notan una mayor proximidad y una mayor atención. Al haber dos personas que están coordinadas y atentas saben que, si no recurren a uno, tienen al otro, ¿sabes? Si tienen sólo a una única persona y les fallas, les fallas, no hay respaldo. Entonces eso ya para ellos es bueno.*
> *Para nosotros también es bueno, porque sabemos que tenemos un poquito la espalda cubierta en ese sentido. Si fallas en algún momento te cubre el otro. Te cubre en el buen sentido de la palabra. O sea, realizan la labor que tú no has podido hacer en ese momento. E, incluso, vas aprendiendo cosas de la otra persona, cosas que tú no conocías porque no has podido dedicarle tiempo a eso y se trata de algo que también te forma, ¿sabes? Yo creo que las dos personas ganan. Normalmente siempre hay una que gana más en algunos momentos, pero es que luego es la otra la que a lo mejor gana más en otros momentos.*
>
> Entrevista profesor enlace caso 7. 0:25:46.158 – 0:26:54.473

> *Estamos evolucionando. Sí, muy poquito, pero sí que creo que vamos mejor, sí que cambiamos. Esto que te decía por ejemplo de que él se haya interesado bastante por el tema de los artículos, yo se lo voy a pasar y lo va a mirar pese a que sé que es mucho esfuerzo y, bueno, pues en la medida que él pueda, que lo vaya viendo, creo que es bueno. Entonces, sí, sí que creo que vamos introduciendo cosas, sobre todo a él, lo veo a él con más ganas que a mí, ya te lo digo de verdad. Con más ganas de poner apuntes, con más ganas de poner más información... Reconozco que estoy un poco pesado, que me cuesta un poquito y él está más activo, sí. Por eso que lo veo bastante motivado y eso también te ayuda a decir: "bueno, pues sí, vale la pena seguir haciendo cosas".*
>
> Entrevista profesor enlace caso 7. 0:23:03.277 – 0:24:05.428

> *Si la otra persona no aporta más, pues bueno, pues vas a la marcha y vas a la marcha y aquí sabes que si vas a la marcha no pasa nada. Yo no sé en tu experiencia, pero si no haces nada, no pasa nada. Entonces, bueno, al ver que esta persona sí que aporta cosas y hace cosas nuevas, dices: "bueno, pues vale sí que vale la pena seguir esforzándote en todo esto". Este año, por ejemplo, me he llegado a plantear, y se lo dije a él, eliminar la prueba esta del artículo, porque con treinta alumnos, a cada uno le tienes que dedicar tres horas por lo menos, una hora para hacer la revisión, otra hora para explicar las dudas y otra hora para el examen. Multiplica treinta por tres, ¿cuántas horas te salen? y eso fuera de clase. ¿Qué ocurre? Pues que cuando ves que Javier aporta cosas, hace cosas, dices: "bueno, pues no, vamos a seguir, porque al final valdrá la pena". Pero cuesta.*
>
> Entrevista profesor enlace caso 7. 0:24:12.720 – 0:25:22.538

Pero a pesar de todas estas ventajas que identifican en el trabajo en equipo nos explican que no se ven capaces de trabajar de ese modo en todas sus asignaturas porque trabajar con otros requiere una inversión de tiempo que no se pueden permitir, el esfuerzo inicial necesario sería demasiado fuerte y, además, identifican una falta de conexiones entre áreas de conocimiento que dificulta claramente el trabajo coordinado.

Trabajo coordinado en la universidad y el proceso de Bolonia

Cuando les preguntamos si creen que en la universidad en general se podría trabajar en equipo ellos nos indican que eso podría favorecerse reduciendo la ratio profesor-alumno, revalorizando la docencia frente a la investigación, dotando de los recursos necesarios a las universidades y creando asignaturas semiespecíficas ubicadas en los últimos cursos de los grados.

Al preguntarles específicamente si el proceso de Bolonia podría facilitar la formación y desarrollo de equipos docentes o, por el contrario, podría haberse convertido en un problema añadido; ambos coinciden en señalar que no creen que la implantación del EEES haya influido ni en un sentido ni en el otro. Creen que sencillamente en esa cuestión no ha tenido incidencia.

> *P1: No, yo no veo que el proceso de Bolonia vaya a afectar a los que ya hacían cosas relacionadas con las metodologías que ahí se proponen.*
> *P2: De todas formas, ¿estamos hablando de que afecten a la colaboración o a la mejora de…?*
> *P1: No, que facilite la coordinación de profesores en asignaturas.*
> *E: La aparición de nuevos equipo o el funcionamiento de los equipos ya existentes, ¿lo facilitará o será un problema añadido?*
> *P2: Un problema añadido no, pero que facilite yo creo que tampoco.*
> Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 7. 1:20:14.506 – 1:20:39.843

> *P2: Es que en lo que es formar grupos de profesores o colaboraciones yo estoy con Miguel: ni para bien ni para mal. Quien ha tenido la posibilidad de establecer una relación y la estableció, la estableció hace tiempo…*
> *P1: Bolonia per sé no facilita, no impulsa… yo creo que no. Por lo menos en el nivel en donde nos movemos nosotros, igual hay otra gente que sí.*
> Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 7. 1:23:06.410 – 1:23:31.547

Lo destacado y lo que hemos aprendido del caso

Los dos docentes de este caso se coordinan en cosas que parecen obvias pero que normalmente se escapan en asignaturas compartidas en la universidad. Por poner un ejemplo podríamos mencionar el proceso que siguen para la corrección y revisión de los exámenes: primero hacen conjuntamente un puntaje sobre lo que debe contener la respuesta a cada pregunta, después cada uno corrige una cantidad de exámenes en función de ese puntaje de mínimos y, en el momento de la revisión, están los dos y revisan conjuntamente el examen del estudiante antes de que éste entre en la sala.

También acuden juntos a alguna sesión compartiendo el protagonismo en la de resolución de dudas que hacen hacia la mitad de la asignatura y apoyando uno al otro en las prácticas de informática para evitar que los estudiantes se pierdan en el proceso por problemas.

Incorporamos en la siguiente ficha los aspectos básicos de la experiencia. Como indicamos en ella, el nivel de integración del trabajo de ambos creemos que es el de colaboración puesto que tienen muy desarrollada la responsabilidad compartida y su pretensión de cara el futuro es incrementar esa integración. Dentro de nuestra *escala de complejidad estructural* hemos situado este caso en la *modalidad de experiencia aislada o enquistada* dado que se trata de

una interesante experiencia de colaboración que, al menos por el momento, no se abre a otros docentes o asignaturas.

EXPERIENCIA: ASIGNATURA COMPARTIDA: MODELOS DE CALIDAD DE AGUAS SUPERFICIALES. MÁSTER DE INGENIERÍA DE CAMINOS, CANALES Y PUERTOS. UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA	
ÁMBITO DE APLICACIÓN	Asignatura de máster compartida por dos profesores.
NIVEL DE INTEGRACIÓN DEL TRABAJO DE CADA COMPONENTE	Trabajo colaborativo.
PUNTO DE PARTIDA	Cambio estructural. Fusión de dos asignaturas semejantes en una sola por la transformación del doctorado en un máster.
PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS	- Participación activa de los estudiantes. - Aprendizaje autónomo. - Importancia de la teoría y su aplicación orientada a la resolución de problemas. - Trabajo de los estudiantes con artículos científicos. - Utilización de software específico en relación a los contenidos de la asignatura. - Variedad metodológica.
ARTICULACIÓN OPERATIVA	- No necesitan una figura de coordinación porque son solamente dos y mantienen contacto frecuente. - Reparten los temas en función de sus competencias. - Ese reparto no implica una división de la asignatura en dos sino que van intercalando sus intervenciones con los estudiantes en función de la temporalización de los contenidos. - Ambos están al tanto de lo que hace el otro y pueden atender a los estudiantes en tutoría porque acuerdan juntos los trabajos. - Ambos hacen su aporte a la nueva asignatura a partir de lo que hacían en sus asignaturas anteriores. - Hay sesiones de clase a las que acuden juntos. En algunas de ellas uno apoya a su compañero y otra la dedican a resolver dudas de los estudiantes. - Ahora tratan de integrándose más cada uno de aquello de lo que se ocupa directamente el otro. - Incorporación de su actividad investigadora para el diseño de los problemas a resolver por los estudiantes. - En sus reuniones toman decisiones para planificar el curso, diseñar el examen, ponerse al tanto sobre la evolución de los estudiantes, tratar situaciones delicadas concretas cuya de referidas a algún conflicto específico cuya solución puede sentar precedente.
DIFICULTADES	- Al inicio han tenido la complicación de que uno de ellos vivía en otra ciudad y solamente iba los días que tenía clase pero ajustaban sus encuentros a esos días. - Ahora la dificultad se traduce en la sobrecarga de trabajo que limita los tiempos de reflexión y los de planificación.
APOYOS	Se apoyan mutuamente.
MODALIDAD: EXPERIENCIA AISLADA O ENQUISTADA **TIPO DE ACTIVIDAD: FOCALIZADA** (Según la escala de complejidad estructural que se está diseñando a partir de los casos incorporados en la Tesis Doctoral)	

Tabla 9. Ficha resumen del caso número 7. Fuente: Elaboración propia.

Caso 8[16]. Grupo de Hormigón. Universitat Politècnica de València. *Modalidad de núcleo generador focalizado*

El caso número 8 tiene lugar en la Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Caminos, Canales y Puertos de la Universitat Politècnica de València. Se trata del grupo de hormigón que trabaja en 12 asignaturas del área de Hormigón Estructural y la experiencia concreta que nos explican es la que desarrollan en una asignatura troncal de cuarto, la de Hormigón Armado y Pretensado en la titulación de Ingeniero de Caminos, Canales y Puertos. De ella no se ocupan todos los integrantes del grupo cada curso aunque todos la han dado en algún momento.

El grupo de Hormigón está formado por 7 profesores y, por razones de agenda, la sesión de revisión del mapa se ha desarrollado solamente con dos de ellos entre los que estaba el fundador del grupo. El profesor enlace del caso, aunque nos ha concedido la entrevista inicial el 5 de mayo de 2010, no ha podido estar presente durante esta sesión de trabajo que ha tenido lugar el 22 de noviembre de 2011. En total hemos trabajado para recoger la información sobre este caso con 3 de los 7 componentes del grupo aunque todos han recibido el mapa conceptual resultante sobre el que no nos han hecho llegar ninguna matización posterior.

Punto de partida

La asignatura en la que se desarrolla la experiencia concreta de la que nos hablan surge en el plan de estudios de 2001 aunque proviene de otra del plan anterior en la que trabajaban desde 1983, es muy dura y requiere de muchas horas de trabajo por parte del estudiante. El grupo de Hormigón surge de forma natural en función de las necesidades docentes que conllevan la incorporación de nuevo profesorado. Es decir, aunque podemos situar el origen del grupo en el año 1983 cuando su fundador obtiene la cátedra y comienza a formarlo, tenemos que tener en cuenta que las incorporaciones de nuevos profesores al mismo se produce de forma paulatina hasta llegar a los 7 docentes que son ahora y entre los que se identifican personas en momentos diferentes dentro de su carrera académica.

> *E: ¿Y cómo surge ese grupo de trabajo?*
> *P: Pues de forma natural, porque somos un grupo de profesores que trabajamos todos, tanto docentemente como en la investigación, en Hormigón. Entonces, surge de forma natural, o sea, a medida que va creciendo el grupo de docencia de Hormigón y va necesitando incorporar nuevo*

[16] Encontrarán el mapa conceptual del caso en el CD situado en la cara interior de la contraportada. Dentro de la carpeta *2.- ANEXOS TESIS* encontrarán la carpeta *ANEXO 2 – Mapas conceptuales finales* y, dentro de ésta, la carpeta *caso 8.* Al abrir la carpeta *caso 8* verán todos los archivos asociados al mapa de ese caso. Si abren el primero de ellos (que es un archivo HTML cuyo nombre empieza por *0.- CASO 8.)* les aparecerá en pantalla la estructura general del mapa, a partir de ahí pueden ir desplegando las partes y recursos agregados que les interese.

> *profesorado y además con una investigación, pues vamos incorporando a gente joven hasta llegar a lo que tenemos hoy.*
>
> Entrevista profesor enlace caso 8. 0:11:21.675 – 0:12:01.735

> *P2: Yo en el año 83 gano la cátedra y es cuando empiezo a formar equipo. Entonces se incorpora Miguel Ángel que es la primera persona que se incorpora del grupo actual –que es la persona que tú entrevistaste y que actualmente es catedrático-. Entonces a partir de ahí es cuando se empieza a organizar el grupo, el grupo realmente nace ahí con la incorporación de Miguel Ángel. Comenzamos a trabajar juntos. (…) Se va aumentando el número de personas conforme se van produciendo también incorporaciones de distintas asignaturas, necesidades docentes en esa materia de Hormigón. Porque, claro, esa es una asignatura pero el grupo da más asignaturas y, en realidad, lo que ocurre es que se van constituyendo cada vez más necesidades por ampliación del número de alumnos y por ampliación del número de asignaturas que se imparten en esa materia. Entonces se van incorporando profesores que van leyendo sus Tesis Doctorales, se van colocando como profesores numerarios y van conformando el grupo que actualmente somos los siete.*
>
> Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 8. 0:12:53.211 – 0:14:38.447

Pero es importante matizar que este equipo de trabajo no surge exclusivamente por cuestiones relativas a la docencia sino porque, además, se necesitaba masa crítica en la materia para investigación y transferencia tecnológica.

> *P2: No podemos decir que seamos un grupo que surge exclusivamente de la docencia. Surge porque necesitamos un potencial también de investigación, una masa crítica de investigación y, por lo tanto, necesitamos trabajar conjuntamente en investigación, no trabajar de forma individual.*
>
> Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 8. 2:13:37.427 – 2:13:53.849

> *P2: El punto de partida es que se quiere conformar un grupo que tiene que estar equilibrado por tres vertientes: la docencia, la investigación y la transferencia de tecnología. Integrado todo, no se entiende que el grupo sea un grupo docente, un grupo de investigación o un grupo de transferencia de tecnología sólo.*
>
> Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 8. 2:16:21.908 – 2:16:54.524

Aún así todos ellos desean ser un equipo efectivo en docencia, investigación y transferencia tecnológica. Para ello, el catedrático que ha fundado el grupo siempre ha promovido un trabajo totalmente cooperativo en el que se distribuyen según las circunstancias, que supone un mayor rendimiento y el reparto de beneficios tanto económicos como de méritos.

> *…el fundador del grupo es mi maestro, Pedro Miguel, es mi catedrático y mi maestro de toda la vida, es el primer catedrático de Hormigón de aquí de la Escuela de Caminos de Valencia y el que crea el grupo. Él y yo siempre hemos trabajado y hemos tratado de trasladar esto a la gente joven que ha entrado, que el trabajo tiene que ser dentro de un grupo totalmente cooperativo. Entonces, bueno, salvo en temas de investigación donde las firmas de los artículos las hace, o sea, firma el profesor que hace la investigación. Pero en temas de trabajos para la calle de asesorías técnicas, de docencia, de publicaciones docentes, somos una cooperativa, en sentido estricto.*
>
> Entrevista profesor enlace caso 8. 0:12:08.765 – 0:13:05.963

> *La idea es que el trabajo es conjunto, nos lo repartimos conforme las circunstancias llevan a ello, pero los beneficios tanto económicos como en términos de curriculum, digamos, también son conjuntos, claro.*
>
> Entrevista profesor enlace caso 8. 0:13:24.069 – 0:13:43.615

Sistema de trabajo con los estudiantes

Los integrantes del equipo son ingenieros de caminos y personas preocupadas por la docencia que tratan de mantener una relación cercana con los estudiantes y comparten el principio de la exigencia tanto para los estudiantes como para los profesores.

> *E: ¿Y compartís algún tipo de idea o principio pedagógico en el grupo?*
> *P: Bueno, vamos a ver, todos somos ingenieros de Caminos, de la vieja escuela. Preocupados por la docencia todos también, desde el catedrático más viejo hasta el colaborador más joven y tenemos nuestras discusiones. Pero en general sí que manejamos el principio de exigencia para el alumno y para nosotros mismos, es un principio básico.*
>
> Entrevista profesor enlace caso 8. 0:44:25.218 – 0:45:00.678

> *Creo que tenemos todos bastante claro que el objetivo de estar allí en el aula es que el que está allí sentado aprenda, ¿vale?, pero también tenemos muy claro que lo que tiene que aprender es duro y cuesta esfuerzo y no estamos dispuestos a regalar nada. Somos muy exigentes y por eso nuestra asignatura pues, lo que te decía antes, parte del abandono es por la exigencia de la asignatura, pero no vamos a cambiar, entre otras cosas porque nuestra experiencia también nos dice que al menos en nuestra asignatura este tipo de planteamientos de exigencia a los alumnos no sólo no les parece mal, sino que nos lo agradecen de muchas maneras. Nos lo agradecen en forma de encuestas o nos lo agradecen cuando te ven por el pasillo al cabo de un par de años, cuando te vienen a decir que quieren que tú o alguien de tu grupo le tutore el proyecto de fin de carrera. En esas cosas es donde notas que te lo agradecen*
>
> Entrevista profesor enlace caso 8. 0:46:07.762 – 0:47:22.310

Utilizan un material compartido y se reparten las actividades de la asignatura pero todos pasan por todas porque se van rotando en ellas. Tienen cuatro tipos de actividades: las que se planifican en primer lugar son las clases de teoría, en segundo lugar planifican las clases de problemas para las que hacen dos grupos de 150 estudiantes aproximadamente al igual que para las clases de teoría. Además tienen cinco prácticas de laboratorio y cuatro de informática que deben realizarse en un punto específico del programa y se planifican en tercer lugar puesto que están condicionadas por las clases teóricas y las de problemas. Tanto para unas prácticas como las otras hacen grupos de aproximadamente 18 estudiantes y se ocupan de ellas cada año cuatro de los siete profesores.

> *Aunque esto era totalmente variable con los años, es decir, un año yo podía dar problemas y otro año teoría, un año yo podía dar la primera parte del curso y luego la segunda o un año yo daba problemas y teoría de un grupo u otro compañero, quiero decir que la distribución entre las distintas actividades y a lo largo del tiempo no era siempre la misma. Y esto lo hacemos adrede, para que todos los profesores pasen por toda la asignatura.*
>
> Entrevista profesor enlace caso 8. 0:04:24.761 – 0:04:59.452

> *…hay cinco prácticas de laboratorio en todo el curso y cuatro prácticas informáticas y éstas se corresponden con determinado ítem del programa. Con lo cual hay que acomodarlas en el tiempo, por lo tanto, primero planificar la teoría, una vez planificada la teoría, planificamos problemas... No sé si me estoy adelantando ya mucho a lo que me estabas preguntando, pero resumo ya. Quiero decir, eso había que coordinarlo y de eso sí que me encargaba yo, siempre me encargaba yo hasta hace dos años.*
>
> Entrevista profesor enlace caso 8. 0:05:51.995 – 0:06:27.459

El trabajo con los estudiantes está facilitado por las herramientas que utilizan y los productos que ofrecen a sus alumnos:

Las herramientas las tienen en un servidor común, son materiales de trabajo compartidos en los que todos pueden incorporar modificaciones. Los PowerPoint que utilizan como apoyo a sus lecciones están en ese servidor de tal forma que, sea cual sea el profesor que vaya a dar una lección determinada, la presentación de esa lección será siempre la misma. Con estrategias como esta evitan tener que preparar cada uno su presentación, es decir, rentabilizan su trabajo, y logran mantener a los diferentes grupos de estudiantes equilibrados en cuanto a la materia trabajada.

> *…yo te diría que en lo esencial no hemos cambiado nada. Las herramientas. Los productos, lo que trasladas al estudiante, sí, ¿no? Porque ahora tienes otras cosas, ¿no?, herramientas de tele*

> *formación que puedes utilizar… Pero en cómo organizar ese trabajo, o sea, independientemente de si el resultado es un papel o es una transparencia o es un CD, en muy poco, o sea, como te digo, trabajo muy cooperativo, muy cooperativo, de tal manera que o bien por iniciativa propia o bien por iniciativa del grupo nos ponemos de acuerdo en hacer una determinada faena, llámese una publicación, una pequeñita monografía de manual de prácticas de no sé qué o una transparencia de no sé cuánto, la haces y la cuelgas en el servidor que tenemos común para todo el mundo, de tal manera que el material que utilizamos para dar las clases los siete profesores es el mismo, cada profesor no tiene su material, material es uno, eso sí, tocado por todos. Tocado por todos, es decir, o en discusión física sentados en una mesa o cogiendo lo que alguien ha dejado y viéndolo y diciendo: "oye, mira, esto no lo veo claro, ¿por qué no lo enfocamos así, cambiamos esta transparencia, ponemos aquella...?" Quiero decirte que en ese sentido ha cambiado poco, porque esto no lo hacemos con las transparencias, antes lo hacíamos con los temas, con, digamos, con lo que... La idea fundamentalmente es ésa, el trabajo de uno sirve para todos. El trabajo de uno se pone a disposición de todos.*
>
> Entrevista profesor enlace caso 8. 0:16:28.465 – 0:18:24.456

> *P2: Nosotros tenemos un servidor que es un ordenador que tiene toda la información docente para nosotros impartir la asignatura… Si yo le digo: "José Luis, me tienes que dar la clase" él va a esa clase y coge la herramienta y, por lo tanto, la clase se da exactamente idéntica si la da José Luis, o la doy yo, o la da Carmen o la da quien sea. Porque el material está guardada en ese servidor, cuando tú das la clase la das con un PowerPoint que es el mismo si lo da uno o lo da otro del equipo. Por lo tanto, es indiferente que lo de uno u otro, simplemente la forma de expresarse seguramente sí va a ser distinta pero el material didáctico es idéntico (…) es un montón de presentaciones de PowerPoint –incluidos los problemas- y todo el material docente está en un servidor común.*
>
> Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 8. 0:41:11.371 – 0:42:08.750

Entre los productos que ofrecen a sus estudiantes hay una monografía de un manual de prácticas y presentaciones de PowerPoint en PDF que se cuelgan en una plataforma virtual restringida a alumnos matriculados que se llama poliformaT. También les ofrecen publicaciones y algunos objetos de aprendizaje como laboratorios virtuales (aplicaciones en las que introducen unos datos y obtienen una representación determinada) o polimedias (pequeñas explicaciones apoyadas en una presentación de PowerPoint grabadas en video) que están en un repositorio público de la universidad que es de acceso libre y se llama RiuNet. A través del mapa conceptual del caso puede accederse a alguno de estos objetos de aprendizaje.

> *P2: La universidad tiene un repositorio público en el que cada profesor puede poner un material que puede ser utilizable por los alumnos (…) Material que en el caso nuestro son objetos de aprendizaje. Un objeto de aprendizaje son distintas cosas, por ejemplo, un objeto de aprendizaje es lo que te ha dado Miguel como es el polimedia.*
> *E: ¡Ah, sí! Entonces ya sé lo que es, ¿es como una breve explicación de un concepto o de un problema o de algo así?*
> *P2: Sí, pero también hay, por ejemplo, laboratorios virtuales. Un laboratorio virtual es como una especie de herramienta, una ventana gráfica en la que el alumno puede meter datos y entonces se representa gráficamente y salen los resultados y puede trabajar con ese laboratorio. Los laboratorios virtuales están colgados en ese repositorio público.*
> *P3: Pero público es para todo el mundo, incluso de fuera de la universidad.*
> *P2: El repositorio se llama RiuNet.*
> *(…)*
> *E: Bien, lo que yo no entiendo es si estos laboratorios son lo que llamáis objeto de aprendizaje.*
> *P2: Vamos a ver, objeto de aprendizaje es un concepto de mayor abstracción, hay distintos tipos de objetos de aprendizaje. Unos de ellos son laboratorios virtuales, otros son polimedias, otros son módulos… Es decir, hay distintos tipos de objetos de aprendizaje.*
>
> Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 8.0:45:01.675 – 0:47:08.921

Experiencia como equipo docente

Para llegar a ese punto de organización han tenido que superar un momento inicial de constante cambio en el que se iban modificando los productos que ofrecen a los alumnos, el contenido a trabajar, el sistema y los instrumentos de evaluación. Esos momentos les exigían mucho tiempo de reunión porque estaban haciendo un importante esfuerzo de diseño y programación compartida. Un tiempo que más adelante se ha visto compensado al contar ya con todos esos recursos construidos en los que, en adelante, se limitarían a introducir pequeñas modificaciones.

> *Al principio, cuando discutíamos las transparencias sí que las discusiones eran largas, que a lo mejor te tirabas una tarde a la semana. "Tema siete, venga, vamos a ver cómo lo metemos, índice, tal". Pero ahora ya son pequeñas modificaciones que no requieren la discusión en grupo.*
> Entrevista profesor enlace caso 8. 0:29:41.440 – 0:30:00.403

Tras ese esfuerzo inicial dentro del grupo han experimentado cierta evolución afectada por cambios contextuales como los planes de estudios, la evolución de las TIC, los avances tecnológicos o los cambios en la normativa técnica o en la normativa de la universidad como la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior. Pero esa evolución no ha afectado a su forma de organizar el trabajo.

La adaptación al EEES les ha supuesto un nuevo esfuerzo inicial de planificación para hacer una estimación equilibrada del tiempo de dedicación por parte de los docentes y de los estudiantes. En ese esfuerzo tratan de atender a un principio de sostenibilidad que implica cierta estabilidad de lo programado de tal forma que se reduzca el tiempo de planificación posterior como han hecho anteriormente.

Su perspectiva de futuro está condicionada por el proceso de Bolonia y se centra en lograr la evaluación continua de los estudiantes y el desarrollo de metodologías activas. En el primero de estas líneas de trabajo ya han hecho algún intento probando una iniciativa de evaluación continua en la que los alumnos iban redactando un pequeño proyecto a lo largo del curso. No obstante, lo han hecho solamente en un curso dado que suponía, tanto por parte de los docentes como por la de los estudiantes, más tiempo del disponible y ese atentaba contra ese principio de sostenibilidad que impera en sus proyectos. Precisamente, diseñar bajo ese principio, procurando no verse desbordados por los cambios sin poder atender a sus otras facetas como docentes, es la problemática que están abordando en estos momentos.

> *Esta asignatura es una asignatura muy dura que desde mi punto de vista requiere más horas de trabajo de las que tiene asignadas en el plan de estudios. Creo que ésa debería ser la modificación más importante que deberíamos hacer, eso e incorporar elementos de evaluación continua de verdad, no como hacemos ahora que son parciales. Sobre esto tenemos una experiencia que no fue muy buena, pero precisamente como tenemos la experiencia creo que estamos en condiciones de corregirla, porque ésta es una asignatura bastante terminal, el objetivo de la asignatura es que aprendan a calcular estructuras de hormigón, un puente, un muro… y es muy compleja en sí misma.*
> Entrevista profesor enlace caso 8. 0:24:38.196 – 0:25:41.352

> *Tuvimos una experiencia para hacer una evaluación continua de tal manera que, a lo largo del curso, los estudiantes iban redactando un pequeñito proyecto de una pasarela de hormigón, no con todos los detalles, evidentemente, no era hacer un proyecto fin de carrera, pero con los más importantes para al final tener calculada esa estructura. Lo que nos dijeron los alumnos es que habían aprendido un montón, que había sido una experiencia preciosa, pero que se habían vuelto locos con la cantidad de tiempo que habían tenido que dedicar, porque no lo medimos bien, el tiempo que pensábamos nosotros que iban a tener que dedicar a poder hacer eso a lo largo del curso, pues fue mucho menos*

> *del que realmente tuvieron que dedicar y entonces decidimos despejarlo. Lo aparcamos un año, lo aparcamos dos, lo aparcamos tres y luego pues estas cosas al final las vas aparcando.*
> *Pero yo creo que la experiencia fue muy buena, de hecho, en alguna otra asignatura de estas optativas que tenemos con menos alumnos que es más fácil trabajar sí que hemos aplicado esa experiencia, no exactamente, pero muy similar y funciona de maravilla, o sea que...*
>
> Entrevista profesor enlace caso 8. 0:25:41.352 – 0:27:03.513

> *P3: En estos momentos a corto plazo tenemos que diseñar cómo vamos a aplicar esas metodologías activas y esa evaluación continua y, sobre todo, con un principio de sostenibilidad y de diseño adecuado de la carga de trabajo del alumno. Sostenibilidad de todo el sistema, de que no nos quememos el primer año ni en los sucesivos, que eso es importante. Y también de equilibrio con respecto al tiempo disponible real del alumno que tiene que hacer curso por año.*
> *P2: ¿Entiendes lo de sostenibilidad que te está diciendo José Luis?*
> *E: Sí, que la idea es pensar bien al comienzo cómo se va a hacer todo de modo que no haya que estar introduciendo continuas modificaciones porque no funciona.*
> *P2: Más que eso yo creo que lo que quiere decir es: "Pongamos algo que sepamos que vamos a poder hacer todos los años". Si nosotros hacemos un esfuerzo para ponerlo un año y al año siguiente tenemos que seguir haciendo ese mismo esfuerzo y después no es sostenible porque no lo vamos a dar hecho. Nosotros tenemos que hacer investigación también y tenemos que hacer otras tareas (…) Tenemos que hacer cosas que podamos hacer no solamente un año, haciendo un esfuerzo puntual. (…)*
> *P3: Hay una variable que es importante que es el tiempo, las horas. Entonces hay que hacer un equilibrio con respecto al tiempo del alumno, su disponibilidad, el tiempo que él puede dedicar para superar esa asignatura. Y del tiempo para el profesor, el tiempo no es infinito y todos tenemos que hacer otras cosas. Hay que hacer un diseño adecuado. Que el primer año se haga un esfuerzo muy importante es lógico pero que tengas que hacerlo de aquí hasta el infinito, no.*
> *P2: Nuestra preocupación actual está por ahí, ése es nuestro problema en este momento. Que lo que viene en el futuro no nos inunde.*
>
> Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 8.1:22:07.115 – 1:24:44.468

Articulación de su coordinación

Dentro del equipo tienen tres roles específicos: el responsable de actas, el coordinador de prácticas y el coordinador docente que afecta a toda la actividad docente del grupo.

> *Sí, vamos a ver, en el grupo tenemos un responsable de actas que es Pedro, es el catedrático, el maestro, ¿vale? Y yo me he solido encargar siempre de la coordinación docente, supongo que también un poco por viejo, que me reconocen una cierta autoridad y entonces se dejan que les mangonee, ¿no? Me he solido encargar de eso porque, además, yo siempre he sido también el responsable del laboratorio de Hormigón y me conozco mejor esos entresijos de la universidad. Digamos que en las diferentes actividades que tocamos dentro del grupo, pues yo tenía un cierto conocimiento técnico para poder encargarme de coordinar, ya no sólo mis profesores dentro de mi programa, sino mis profesores dentro del laboratorio con otros profesores que utilizan el laboratorio porque yo soy el coordinador del laboratorio...*
>
> Entrevista profesor enlace caso 8. 0:30:13.318 – 0:31:32.911

Para coordinarse necesitan tener algunas reuniones que a veces son solamente de dos o tres compañeros para tratar cuestiones puntuales que no requieren de una reunión del equipo completo. En esas reuniones del equipo completo toman decisiones colegiadas que afectan a todos los detalles de la evaluación y material que utilizan. Esas decisiones pueden surgir como iniciativa del grupo o de uno de sus integrantes. Con esas decisiones surgen proyectos compartidos que pueden irse desarrollando con discusiones en persona o comentarios por correo electrónico. En esas reuniones hacen el reparto de actividades y pueden discutir acerca de la modificación de algunas de las actividades que ya no requiere mucho tiempo de discusión. Destaca entre esas reuniones la que tienen todos los años a finales de curso para hacer la planificación de tareas del curso siguiente.

Bueno, las reuniones a veces son de todo el grupo o son de tres en tres o de dos en dos, porque a veces es muy difícil juntarnos todos. Las reuniones de coordinación que hacemos al final de curso o a principio de curso son para repartirnos las actividades, como te decía antes: "pues tú das la teoría del primer parcial del grupo A, tú das la práctica del grupo tres, cuatro y siete". A veces, cuando alguien lo propone, discutimos acerca de la modificación de algunas de las actividades porque no han funcionado bien durante el curso y poco más, porque lo tenemos bastante rodado, digamos.

Entrevista profesor enlace caso 8. 0:28:44.618 – 0:29:40.115

E: ¿Y sobre qué tipo de cuestiones tomáis decisiones colegiadas?
P: Sobre todas. Desde cómo se hace la evaluación, y me refiero a cómo con todo detalle, o sea, cuántos exámenes, con qué porcentajes, condiciones mínimas, tipo de examen, las preguntas de teoría cómo son… Y, por supuesto, lo que es material, como te decía antes, que lo utilizamos todos, o sea que tiene que estar evidentemente consensuado.

Entrevista profesor enlace caso 8. 0:31:44.616 – 0:32:35.797

P2: Hay una reunión que es probablemente la importante que se hace una vez al año que es la planificación de la docencia y es donde se asignan los roles y los papeles de cada uno. (…) Es esa reunión que hacemos aquí donde cada uno sabe lo que tiene que dar cada año, las prácticas quién las da, cuándo se dan y todo.

Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 8.1:31:03.120 – 1:31:31.786

Resultados de la experiencia

Con respecto a la formación de los estudiantes comentan que obtienen unos buenos resultados. Aunque tienen una importante tasa de abandono y una tasa de rendimiento (relación matriculados/aprobados) del 50%, cuentan con una tasa de éxito (relación presentados/aprobados) bastante elevada, del 75%. Nos indican que la tasa de abandono puede deberse al esfuerzo que requiere la asignatura o a las propias condiciones de matrícula, puesto que se exige a los estudiantes matricularse en asignaturas que no quiere cursar para poder hacerlo en otras del curso siguiente que son las que quiere hacer.

P2: Lo que pasa es que la tasa de abandono no es toda debida a la dificultad de la asignatura.
P3: Son las condiciones de matrícula.
P2: Es por la ubicación de la asignatura dentro del plan de estudios, probablemente. (lee en el mapa) *Yo no sé si se trata de eso, puede que haya un componente importante del esfuerzo que requiere la asignatura.*
E: Podemos incluir más elementos aquí.
P2: La connotación que tiene esa frase, que no te digo que no haya un componente importante de esfuerzo que requiere la asignatura, tiene una connotación de autosuspenso. El abandono visto así tiene una componente de decir: "como yo no la puedo aprobar abandono, entonces me autosuspendo, no hago el examen" Con lo cual no aparece en la tasa del 75% (se refiere a la tasa de éxito, relación de aprobados entre los que se presentan)
P3: Pero, es lo que he dicho antes: si tienes una matrícula de 300 alumnos y el primer día tienes 200, hay 100 señores que no han pisado el aula en su vida. Eso es tasa de abandono, sí, pero no es condicionada por el esfuerzo que requiere la asignatura. Si tú no juegas no has abandonado.
E: Ya, porque no te has implicado.
P3: No te has implicado. Entonces ahí si que hay una implicación fuerte por parte de la matrícula: los alumnos quieren correr más de lo que pueden y, entonces, antes de acabar cuarto, se matriculan de quinto pero, por las condiciones de matrícula de la universidad, para matricularte del curso siguiente tienes que tener todas las asignaturas del curso anterior matriculadas y eso hace que tú tengas una fuerte matrícula.

Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 8. 1:35:27.600 – 1:37:16.251

En su propia formación como docentes también identifican alguna mejora en lo que se refiere a cuestiones de procedimiento provocada por sus propias experiencias como integrantes del grupo.

Opiniones y valoraciones generales

Ventajas y desventajas del trabajo con otros

Tanto profesores como estudiantes sienten cierta satisfacción personal con la experiencia. Los alumnos detectan que sus profesores se coordinan porque pueden acudir a tutorías con cualquiera de ellos y se dan cuenta de que en todos los grupos se trabajan los mismos contenidos y se utilizan los mismos materiales aunque tengan profesores distintos.

> *E: ¿Y cómo perciben los alumnos esa coordinación que hay entre vosotros?*
> *P: La perciben absolutamente, pero absolutamente, te lo puedo asegurar, porque nos lo dicen. Muchos estudiantes todos los años que te lo dicen: "oye, es que se nota que aquí trabajáis todos en una dirección", cosa que hacen también otros grupos en la escuela, pero algunos no y entonces los chavales, vamos, como que lo perciben, te lo puedo asegurar. Claro, o sea, por ejemplo, cuando tú le dices a un chaval: "mira, yo te doy clase a ti, pero si tienes alguna duda y vas a tutorías y no estoy, en la puerta de enfrente te atienden o en la de otro te atienden también, aunque no conozcas la cara del profesor, tú vete allí y pregúntale, que te atienden". Entonces yo creo que esas cosas los chavales, claro, no son tontos, se dan cuenta y te lo dicen.*
>
> Entrevista profesor enlace caso 8. 0:39:50.053 – 0:40:48.050

Entre las ventajas de trabajar con otros señalan la de contar con la opinión de otros y el aumento del retorno de la docencia, se combina el retorno de las actividades dadas por uno mismo y el retorno de las actividades que llevan los otros integrantes del equipo. Por otra parte, entienden que la desventaja de trabajar con otros está precisamente en la necesidad de ceder para ponerse de acuerdo en momentos específicos.

> *E: ¿Y estáis satisfechos con lo hecho hasta ahora?*
> *P: Yo mucho y mis compañeros también, estoy absolutamente seguro. O sea, absolutamente seguro, no tengo duda y nuestros alumnos también.*
>
> Entrevista profesor enlace caso 8. 0:39:37.178 – 0:39:50.053

> *…tener la opinión de otro, que eso es una ventaja intrínseca. Aumentas, lógicamente, el retorno de la docencia lo aumentas, porque no solamente tienes el retorno de tus alumnos, sino que tienes el retorno del resto de alumnos a través de tus colegas. Eso significa que tú puedes tener un retorno de actividades que no estés dando, por lo que antes comentábamos y que como forman parte todo de la coordinación… Siempre procuramos que todos los profesores circulen por todas las actividades a lo largo del tiempo, pero a lo mejor tú te pasas tres años sin dar una cierta actividad o que estás en otra cosa. Entonces es muy importante el contacto con los otros. Y luego ya si quieres la forma egoísta de verlo, lo que te comentaba antes, es decir, cinco o seis personas producen mucho más que cinco o seis veces una persona.*
>
> Entrevista profesor enlace caso 8. 0:22:59.476 – 0:24:06.593

> *…la desventaja es que a veces tienes que admitir cosas que tú no harías exactamente así, evidentemente, porque no siempre vas a imponer tú tu razón por mucho que te consideren el jefe incluso, ¿no?, que seas ya mayor y aunque sólo sea por mayor, porque no, o sea, hay otras maneras de ver las cosas y al final pues hay que llegar a la solución.*
>
> Entrevista profesor enlace caso 8. 0:22:24.071 – 0:22:51.195

Requisitos del trabajo con otros

Aprovechando su experiencia como integrantes de un equipo y el conocimiento experto que sobre ello habrán generado a lo largo de esta trayectoria de más de 25 años les preguntamos cuáles creen que son los requisitos para que un equipo docente funcione bien. Al igual que en

los demás casos, non indican que es necesario que los integrantes del equipo quieran trabajar de ese modo. Consideran que es necesario conocer a los integrantes del equipo para saber cuáles pueden ser sus aportes al proyecto compartido y así alcanzar el equilibrio entre las demandas de los componentes del grupo. Entre ellos ha de fluir la comunicación y es necesario un elevado nivel de confianza en los compañeros y el trabajo de los mismos. Además de todo lo anterior hacen referencia a la necesidad de contar con un claro líder académico que va indicando la misión y la visión de fututo que centra la actividad del grupo y ayuda a mantener un cierto nivel de motivación.

> *…lo que hace falta es tener ganas de sentarte a discutir con tu colega sobre cómo debemos dar la clase de ese día o de la semana que viene o lo que me ha pasado hace un rato que: "mira, vengo de clase..." No hace falta, no hace falta más.*
>
> Entrevista profesor enlace caso 8. 0:19:21.254 – 0:19:36.786

> *Desde mi punto de vista, gran parte del éxito está basado en unas relaciones personales que no necesariamente tienen que ser relaciones personales de amistad fuera de la universidad, pero sí unas relaciones personales de confianza. Confianza y cierto conocimiento de la gente para saber lo que le puedes pedir o lo que te puede dar. Hay que conocer un poquito y hay que confiar. En la universidad, por desgracia, esto no siempre es tan fácil, porque los egos son muy grandes y trabajar en estas condiciones requiere dejar el ego un poquitín aparcado fuera del despacho cuando entras a discutir en el grupo, porque si no ese grupo dura tres días. Es difícil, yo reconozco que es difícil.*
>
> Entrevista profesor enlace caso 8. 0:50:50.902 – 0:51:59.040

Trabajo coordinado en la universidad y proceso de Bolonia

Aunque ellos tratan de hacer un trabajo coordinado reconocen que trabajar de esta forma en la universidad supone un esfuerzo importante en el que no se obtienen resultados satisfactorios a corto plazo. Requiere cambiar algunas condiciones institucionales que actualmente fomentan el individualismo.

> *P2: Lo que quieres saber es si es posible el trabajo coordinado en la universidad. El problema es que la normativa actual de la universidad empuja al revés. Es decir, el individualismo en este momento está primando en la universidad. Esa es mi percepción, estamos hablando de opiniones, ¡eh!*
> *E Sí, sí.*
> *P3: Además, mi experiencia, no es lo que a mí se me transmitió cuando empecé en el grupo, no es. Porque las condiciones de entonces no eran las actuales, las cosas como son. No lo es, porque las condiciones de entonces transmitían el individualismo y demás, y luego cambiaron las condiciones de partida.*
> *P2: A ver, formar un grupo en la universidad requiere de todos sus componentes un esfuerzo que en el corto plazo va a ser negativo. Es decir, no va a dar resultados en el corto plazo. Entonces, hacer entender a la gente…*
>
> Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 8. 2:18:32.658 – 2:20:00.780

Apuntan que las motivaciones para trabajar en equipo pueden ser diferentes en función del momento profesional de sus integrantes. Para aquellos que están en el momento inicial de su carrera lo que preocupa fundamentalmente es la promoción y para los que tienen una carrera consolidada lo que prevalece es el gusto por mantener un proyecto.

> *Supongo que cada uno tenemos nuestra motivación que no tiene porqué ser la misma, ¿no? En el caso de Pedro y mía, mayores, el crear un grupo que siempre es una cosa que llama, el tener tu grupo. Y eso es un elemento, ¿sabes? el tratar de mantener unido al grupo. Para nosotros es un elemento motivador, de hecho suele ser objeto de reuniones que tenemos Pedro y yo cuando hay alguna tensión y tal: "oye, ¿cómo hacemos para mantener el grupo unido?" O sea que el mantener el grupo unido ya es un elemento motivador. Pero seguramente no para todos. Yo me imagino que en el balance global la percepción de la gente, digamos, de mediana edad ya no son tan jóvenes, y los*

> *más jóvenes es que efectivamente les resulta rentable, no ya desde el punto de vista económico, sino desde el punto de vista de la satisfacción profesional, les resulta rentable el grupo.*
>
> Entrevista profesor enlace caso 8. 0:41:52.154 – 0:43:06.772

> *E: ¿Y con qué tipo de problemas os habéis encontrado al comienzo para trabajar así?*
> *P: Bueno, pues los más o menos habituales sobre todo con la gente joven, o sea, al principio están muy preocupados, bueno, y todavía, están muy preocupados por su curriculum. Entonces, bueno, hay gente, digamos, más generosa, hay gente más egoísta, hay gente que una época de su vida está más estresado y se queja y tiene la sensación de que él trabaja más y los otros trabajan menos y entonces como él trabaja... O al recibir los beneficios conjuntos, pues el que piensa que trabaja más pues piensa que recibe menos beneficio que si no estuviese con otros, ¿no?*
> *E: Ya.*
> *P: Evidentemente esto es un error, porque si trabajase por separado de todos los demás el rendimiento que sacaría sería infinitamente más pequeño que el que consigue trabajando en el grupo, ¿no? Pero bueno, no deja de haber momentos, sobre todo cuando la gente está pensando en su curriculum y pensando en acreditarse y conseguir lógicamente una mejora de sueldo y tal. Pues eso, un poco de nervios, ¿no? Pero suelen ser cosas como tenemos todos, más o menos pasajeras, lo hablamos tranquilamente: "oye, pues tal" y no ha habido mayor problema en no sé cuántos años.*
>
> Entrevista profesor enlace caso 8. 0:14:13.180 – 0:15:45.439

En su opinión el proceso de Bolonia exige un incremento en el nivel de coordinación que hace más evidentes a los equipos que no funcionan porque experimentan cierto empeoramiento de su funcionamiento. Pero, de todos modos, consideran que no son estas normativas las que inciden en el desarrollo de experiencias colaborativas entre los docentes sino que son los propios profesores los que las potencian cuando quieren trabajar de ese modo.

> *E: En el Proceso de Bolonia yo lo que le preguntaba es si la filosofía de Bolonia podría ayudar a que se configurasen más equipos docentes en la universidad y se trabajase de una forma menos individualizada o si, por el contrario, ese mismo proceso podría ser un problema añadido en ese sentido.*
> *P3: Mi experiencia es de que los equipos que no funcionan con Bolonia siguen sin funcionar. Los equipos docentes en los cuales no hay comunicación –además se nota- van incluso peor porque esas carencias que existían ahora se ven de una forma que no te puedes imaginar y se notan. Donde te imaginabas que no existían esas carencias se están viendo de una manera asombrosa. Se nota que no hay coordinación. Los que no funcionan, peor, porque esto requiere un esfuerzo y, claro, si no están entrenados, pues no pueden hacerlo.*
> *E: Es decir, funcionan peor porque Bolonia les exige un mayor esfuerzo de coordinación.*
> *P3: Claro, es decir, hay que pensar que en Bolonia, tal y como nosotros lo tenemos configurado, tenemos n grupos y, cada grupo, tiene una evaluación continua por sí solo pero todo eso tiene que estar coordinado entre todos y, claro, es que se nota un montón. Hablas con el profesor responsable y no le comunica lo que está diciendo la dirección a los profesores, es que no se lo comunican, muchos profesores no saben, no hablan entre ellos, hay carencias. Hablo siempre a título muy excepcional, pero que los grupos que peor trabajan se notan.*
>
> Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 8. 2:31:56.311 – 2:34:07.855

Lo destacado y lo que hemos aprendido del caso

En este caso (que resumimos en la ficha de la página siguiente) queremos destacar que no solamente se trata de un equipo docente sino de un grupo de académicos que trabajan conjuntamente en cuestiones docentes, de investigación y de transferencia tecnológica. En las tres facetas mantienen el principio de sostenibilidad de tal modo que todas queden cubiertas. En docencia, por ejemplo, hacen un muy importante esfuerzo inicial de diseño pensando a largo plazo para que aquello que hacen en un curso resulte ser viable en los siguientes, de esta forma rentabilizan el esfuerzo inicial. Es decir, planifican la docencia a largo plazo. Probablemente debido a su énfasis en el principio de sostenibilidad con el paso de los años van necesitando menos tiempo para sus reuniones.

EXPERIENCIA: ASIGNATURA COMPARTIDA: HORMIGÓN ARMADO Y PRETENSADO. TITULACIÓN DE INGENIERO DE CANALES, CAMINOS Y PUERTOS. UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA	
ÁMBITO DE APLICACIÓN	- Grupo del área de hormigón estructural. Asignatura compartida.
NIVEL DE INTEGRACIÓN DEL TRABAJO DE CADA COMPONENTE	- El nivel de integración del trabajo de cada componente está determinada por el nivel de complejidad de la tarea que abordan en cada momento. Realizan fundamentalmente un trabajo colaborativo cuanto la tarea es compleja y coordinado cuando es sencilla.
PUNTO DE PARTIDA	- El equipo surge de forma natural, se va incrementando a medida que las necesidades docentes reclaman la incorporación de nuevos docentes.
PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS	- Principio de sostenibilidad a la hora de planificar (diseñar actividades que puedan mantener en diferentes cursos). - Principio de exigencia tanto con los estudiantes como consigo mismos.
ARTICULACIÓN OPERATIVA	- Tienen una reunión anual a finales de curso para distribuir el trabajo con los estudiantes. - Elaboran el material docente de forma conjunta y lo tienen en un servidor compartido. Todos los profesores utilizan el mismo material con los diferentes grupos de estudiantes. - Para las clases teóricas y las de problemas tienen dos grupos de estudiantes de 150 estudiantes, para las 5 prácticas de laboratorio y 4 de informática hacen grupos de 18 estudiantes. Se encargan de la asignatura cada curso 4 o 5 de los 7 profesores del equipo.
DIFICULTADES	- Elevada cantidad de estudiantes que les dificulta llevar a cabo actividades de evaluación continua.
APOYOS	- En algunas ocasiones han contado con becarios que les ayudaban a acabar alguno de sus productos.
MODALIDAD: NÚCLEO GENERADOR **TIPO DE ACTIVIDAD: FOCALIZADA** (Según la escala de complejidad estructural que se está diseñando a partir de los casos incorporados en la Tesis Doctoral)	

Tabla 10. Ficha resumen del caso número 8. Fuente: Elaboración propia.

El nivel de integración que se produce entre el trabajo de los diferentes integrantes del grupo es esencialmente colaborativo, sobre todo cuando los proyectos son de mucha envergadura o cuando diseñan por primera vez un nuevo material, exigiendo estas iniciativas más momentos de reunión. El diseño de nuevas asignaturas cuando hay un cambio de plan de estudios es un tipo de proyecto que desarrollan de forma colaborativa. Pero, en ocasiones, el trabajo colaborativo no les resulta efectivo. Puesto que mantener a los demás al tanto de la línea de trabajo que lleva a cabo cada uno de ellos supone una inversión de tiempo demasiado grande del que no sacan suficiente beneficio al no tener una percepción de avance.

Cuando los proyectos o las iniciativas que tienen que abordar son más sencillos tienden a desarrollar un trabajo coordinado distribuyendo las tareas entre ellos y ocupándose cada uno de las que le toca por separado. Un ejemplo de este otro tipo de tarea es la elaboración del examen: preparan un guión del mismo, se reparten las partes, cada uno prepara una de esas partes y lo que ha preparado uno no lo saben los otros aunque al final han elaborado un examen.

Es decir, se trata de un equipo con un alto grado de autorregulación, siendo el propio nivel de complejidad del proyecto a abordar el que determina finalmente el nivel de integración entre el trabajo de los diferentes integrantes del grupo.

En nuestra *escala de complejidad estructural* el caso se sitúa en la *modalidad de núcleo generador focalizado.* El fundador del grupo de Hormigón es el núcleo generador puesto que ha sabido inculcar en los docentes que se iban incorporando al equipo esa idea de trabajo colaborativo y, junto al segundo profesor que ha entrado a formar parte del grupo, trata de mantener el buen clima dentro del mismo. Se trata de un núcleo generador focalizado y no diversificado porque no se trata de iniciativas aisladas sino que sus diferentes iniciativas forman parte de un único proyecto de desarrollo académico compartido por el equipo.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Caso 9[17]. Sesiones compartidas entre dos asignaturas. Grado de Ingeniería de la Edificación. Universitat Politècnica de València. *Modalidad de núcleo generador diversificado*

Antes de comenzar a explicar el caso 9 nos parece importante indicar que, por cuestiones logísticas, no hemos podido desarrollar la segunda fase del trabajo de campo como se describe en la metodología de la Tesis. Ante la imposibilidad de compaginar nuestra agenda de la semana que hemos pasado en Valencia para realizar esta fase del trabajo con las de los profesores protagonistas de la experiencia, hemos tenido que transformar el grupo de discusión en una reunión de trabajo con la profesora enlace que habíamos entrevistado el 5 de mayo de 2010. En esa reunión, que ha tenido lugar el 25 de noviembre de 2011 nos limitamos a hacer una revisión de lo recogido en el mapa conceptual elaborado a partir de su entrevista. De esta forma nos aseguramos de que ella estaba de acuerdo con la representación a la que nosotros hemos llegado a través de sus explicaciones y completamos alguna rama del mapa para la que no habíamos obtenido información suficiente en la entrevista inicial.

Por lo tanto, el mapa conceptual resultante no es en este caso un mapa conceptual colectivo y lo explicado a continuación, aunque pueda coincidir con la percepción de sus compañeros, inicialmente recoge solamente la visión de la profesora enlace. De todos modos, como en los demás casos, el mapa conceptual final ha sido remitido por correo electrónico a los profesores implicados para que pudiesen hacer las observaciones que estimasen oportunas y no hemos recibido ninguna propuesta de cambio.

Punto de partida

La profesora enlace de este caso es una profesora de la Universitat Politècnica de València e imparte clase en el Grado de Ingeniería de Edificación en la Escuela Técnica Superior de Ingeniería de Edificación. Las experiencias de trabajo en equipo de las que nos habla afectan a las asignaturas que imparte, son asignaturas básicas de los primeros cursos del grado en las que a los estudiantes les cuesta ver las aplicaciones reales. Ella cree que esto provoca que los estudiantes no estén muy motivados y, para contrarrestar ese efecto, decide buscar la colaboración con profesores de asignaturas aplicadas de cursos más avanzados a partir de las que es más fácil mostrar la utilidad de las asignaturas básicas.

> *…como yo doy una asignatura muy básica (Física, de primero), lo que quería era hacer hincapié en su relación con algunas asignaturas aplicadas como las del último curso. Al final encontramos un punto*

[17] Encontrarán el mapa conceptual del caso en el CD situado en la cara interior de la contraportada. Dentro de la carpeta *2.- ANEXOS TESIS* encontrarán la carpeta *ANEXO 2 – Mapas conceptuales finales* y, dentro de ésta, la carpeta *caso 9.* Al abrir la carpeta *caso 9* verán todos los archivos asociados al mapa de ese caso. Si abren el primero de ellos (que es un archivo HTML cuyo nombre empieza por *0.- CASO 9.)* les aparecerá en pantalla la estructura general del mapa, a partir de ahí pueden ir desplegando las partes y recursos agregados que les interese.

> *en común con la asignatura de Equipos de Obra, que es una asignatura de último curso de las muy aplicadas.*
>
> Entrevista profesora enlace caso 9. 0:01:44.726 – 0:02:05.572

> *Bueno, yo tengo la particular teoría sin contrastar de que los alumnos en una titulación técnica están menos motivados en asignaturas básicas porque tienen un poco la sensación de que: "bueno, total esto no sirve para nada". Como que la formación es más teórica y ellos total si son ingenieros y van a acabar saliendo a la obra pues una asignatura que se llame Equipos de Obra pues ya les parece claro y una que se llame Física o Matemáticas como que les cuesta más. El tema de la motivación, enfocándola por hacerles ver que, aunque les parezca que les estoy soltando un rollo que no sirve para nada pero que, en realidad, sí sirve para algo luego, pues eso para mí ha sido siempre fundamental.*
>
> Sesión de revisión del mapa con la profesora enlace caso 9. 0:46:48.747 – 0:47:34.411

> *Y luego también yo creo que es una motivación para los alumnos. Ya de entrada, cuando los alumnos ven que haces algo con un profesor de otra asignatura ya dicen: "Ah bueno, pues el rollo que nos está soltando esta sirve para algo". Y también ven de la propia asignatura que, efectivamente, tiene una aplicación y creo que eso es una motivación para el alumnado.*
>
> Sesión de revisión del mapa con la profesora enlace caso 9. 0:31:05.244 – 0:31:28.198

Buscando la enfatización de los puntos en común entre esas asignaturas básicas de los primeros años de la titulación y las aplicadas de los últimos ha probado dos experiencias concretas que consistían en la preparación de una presentación conjunta que se apoyaba en un PowerPoint y que llevaba a dos docentes de dos asignaturas diferentes a hacer una reflexión conjunta sobre ellas.

Las experiencias de trabajo en equipo

La primera de esas clases tiene lugar en 2005 y se repite curso tras curso hasta que, con la transformación del título de Arquitecto Técnico al Grado de Ingeniería de Edificación, desaparece una de las asignaturas implicadas. La asignatura en la que se producía la sesión compartida era la de Física de primero y a ella llevaba como profesora invitada a la de Equipos de Obra de tercer curso. En esa clase que daban las dos relacionaban el método del prisma de presiones que se utiliza para el cálculo de la fuerza resultante que ejerce un fluido sobre una superficie vertical (contenido de la asignatura básica) y los encofrados (contenido de la asignatura aplicada) donde se aplica ese cálculo.

> *… y encontramos un punto en común: yo explicaba en Física de primero cómo un fluido hace una fuerza sobre una superficie vertical porque hay una distribución triangular de fuerzas y algo que dan en Equipos, los encofrados, que son las planchas metálicas que se colocan y en las que se vierte el hormigón fresco que es un fluido. Claro, en el momento en el que se vierte el hormigón en el encofrado, la fuerza que está haciendo es exactamente igual que la que yo explico en primero, que es un caso, además, muy sencillo, y se resuelve muy fácil.*
>
> Entrevista profesora enlace caso 9. 0:02:20.816 - 0:02:53.470

> *Entonces preparamos una presentación en PowerPoint con imágenes reales de obra entre una profesora de la asignatura de Equipos de Obra y yo. Ya no solo estaba lo que yo aportaba. La experiencia fue con mis alumnos de primero y ella empezaba un poco por el final, justamente contándoles: "pues esto es una excavación en un sótano…". Claro, eso les motivaba mucho, les enganchó mucho. Porque con los de primero tenemos asignaturas muy básicas, mucha matemática y tal. Ya que llegábamos allí con fotos y que se viera la excavación de la obra, todo eso les gustó mucho. Ella contaba como se hacía el vertido de hormigón y ya entraba yo diciendo: "a ver, ¿qué diferencia hay entre esto y lo que hemos estado viendo en un dibujo simplificado en el que yo pongo una raya y hay un liquido? Pues realmente esto es lo mismo" Y al final poníamos la distribución de presiones que yo les había contado sobre las fotos y ya lo calculaban ellos con datos reales. Además*

> *les hacíamos estimar a ellos un poco: "a ver, pensad, si esto es un sótano, ¿cuánto tiene que tener de altura el encofrado?". Y así ellos también se involucraron mucho.*
>
> Entrevista profesora enlace caso 9. 0:02:53.732 – 0:04:04.286

En 2009 surge la segunda de las experiencias que también se repite curso tras curso ya con asignaturas que se mantienen en el nuevo Grado de Ingeniería de Edificación aunque cambian de curso. En esta segunda iniciativa, basada en las mismas premisas, colabora con tres profesores de la asignatura que da continuidad a otra en la que ella está implicada. Los tres trabajan con ella en la planificación y preparación de la sesión conjunta aunque solamente uno de ellos acuda a dar la clase con la profesora enlace. La clase tiene lugar en la asignatura de Mecánica de Estructuras del tercer semestre de la titulación, la asignatura que le da continuidad es la de Estructuras I en el cuarto semestre y Estructuras II en el quinto. Hacen coincidir esa clase compartida con la última sesión de la asignatura más básica –Mecánica de Estructuras- y así aprovechan para hacer hincapié en aquellos contenidos que les serán de utilidad en la siguiente asignatura y hacer una introducción a la misma. Es una forma de resaltar la relación entre asignaturas y la secuencia lógica entre ellas en lugar de tratarlas como unidades inconexas.

> *Hice otra también el año pasado, en la otra asignatura que yo doy, que es una introducción a estructura y se llama Mecánica de Estructuras. Vino a clase un profesor de Estructuras, que es la asignatura continuación. La nuestra sirve de base justamente para la otra. En la última clase yo hacía una especie de resumen de lo más importante que habíamos visto nosotros en diagramas de esfuerzos y enlazábamos con una viga más real, que claro, es la que traía Jesús, este compañero. Y claro, él ya les explicaba: "bueno, pues en mi asignatura vais a aprender a calcular cómo dimensionar", por ejemplo, que es lo que yo no doy. Hacíamos un poco de puente entre lo que ya habían dado en mi asignatura y lo que iban a ver en la suya. Él iba dando algunos datos en los que les explicaba: "claro, esto todavía no lo sabéis calcular, porque esto lo vais a ver luego y tal…". Hacíamos la aplicación en un caso real. Como en el otro caso hicimos un PowerPoint en común, y les dijimos que resolvieran algunos ejemplos, y acabamos también con algunas fotos, de una sala real, para que vieran la estructura.*
>
> Entrevista profesora enlace caso 9. 0:04:33.247 – 0:05:32.083

Perspectiva de futuro

Su idea en esta segunda experiencia es llegar un poco más allá y diseñar en el futuro tareas comunes a las dos asignaturas que podrían comenzarse en Mecánica de Estructuras y acabarse en Estructuras I. Con el nuevo plan de estudios esto se les ha facilitado porque las dos asignaturas se ubican en el mismo curso aunque en semestres diferentes y eso significa que los estudiantes del grupo-clase de la primera asignatura serán los mismos en la segunda. Si las asignaturas no se diesen en el mismo curso, al tener 8 grupos-clase por curso no podrían asegurarse de que los estudiantes con los que trabajase la primera profesora fuesen los mismos que tendría la segunda y eso no les permitiría hacer una evaluación continua de una actividad conjunta de las dos docentes. Tienen claro que esas tareas conjuntas deberían ser objeto de evaluación en las asignaturas implicadas, pues esto les daría sentido dentro del programa formativo de los estudiantes y contribuiría a que no se viesen como un simple añadido. En esta línea no han avanzado mucho por el momento porque han tenido que cubrir las necesidades inmediatas surgidas por el propio cambio del plan de estudios pero más adelante trabajarán en ello.

> *Sí que es verdad que teníamos la idea esta de plantear una tarea de evaluación conjunta. Pero aquí nos ha pillado el cambio del plan de estudios (…) entonces nos ha consumido mucho tiempo a todos, nos ha vuelto a resituar las asignaturas a otros cursos: Por ejemplo aquí cuando empezamos Mecánica estaba en primero y Estructuras estaba en tercero -había un año en medio-, aunque eran asignaturas con continuidad teníamos ahí esa ruptura. Ahora con el nuevo plan de estudios Mecánica está en el primer cuatrimestre de segundo y Estructuras tiene el segundo cuatrimestre de segundo y el primero de tercero, ya tenemos esa continuidad. Ahora, por ejemplo, sería más fácil plantear una evaluación continua, por lo menos entre Mecánica y Estructuras I que están en el mismo curso. Porque uno de los problemas que teníamos es que nosotros en cada curso tenemos 8 grupos de las mismas asignaturas. La dificultad era: si yo tengo en mi grupo de Mecánica de Estructuras unos alumnos y luego Jesús en su grupo de Estructuras tiene otros distintos a mi grupo, ¿cómo hacemos esa evaluación conjunta? Y, claro, no puedes obligar a los alumnos a matricularse en el grupo C en tercero porque lo hayan cogido en segundo, eso no tiene tampoco mucho sentido. Eso era un problema pero, como ahora están en el mismo curso Mecánica y Estructuras I, ahí sí que lo tenemos más fácil y ahora estamos replanteando a ver si podemos plantear algo de evaluación continua por lo menos conjunta entre esas dos asignaturas. Pero, ya te digo, hasta ahora con el cambio de plan de estudios y demás, no hemos avanzado mucho.*
>
> Sesión de revisión del mapa con la profesora enlace caso 9. 0:19:40.643 – 0:21:23.203

Principios pedagógicos compartidos

Tanto una sesión como la otra son colaboraciones puntuales que se repiten cada curso y esto puede ser así porque el profesorado implicado comparte algunos principios pedagógicos como el de la necesidad de relacionar asignaturas o el énfasis en el razonamiento y la aplicación práctica de lo aprendido.

> *Yo creo que sí que tenemos la idea común de que en cualquier tipo de asignatura -básica o aplicada- de todas las que tenemos nosotros, es mucho más importante que el alumno aprenda a razonar que que memorice. (…). Y, por otra parte también que nos parece que, claro, una secuenciación de un plan de estudios en asignaturas pequeñitas es necesaria pero, a veces eso hace que los alumnos las vean como compartimentos estancos y eso, desde luego, no favorece el aprendizaje para nada, entonces tenemos la sensación de que al final ellos atomizan en cuatro créditos, seis créditos. Y van como superando: seis créditos, superado, fuera y entonces empiezo otra de cero. Entonces, ellos que son de las aplicadas siempre se quejan y dicen: "bueno, es que empiezo la clase y parece que tengo que volver a enseñarles a sumar porque parece que vengan reseteados". Y, al revés, yo me quejo de lo mismo: "pero cómo es posible si esto lo hacían en mi asignatura y lo aprobaron sin ningún problema que ahora llegues tú y me digas que no saben hacerlo". Yo creo que eso es porque observamos que existe en los alumnos una tendencia a compartimentar y, una vez que apruebo una, fuera, se acabó. Y eso es lo que, por lo menos nosotros, tenemos en común, que no debe pasar, que no son compartimentos cerrados, vamos.*
>
> Sesión de revisión del mapa con la profesora enlace caso 9. 0:48:47.414 – 0:50:28.824

En ambas experiencias la que ha tomado la iniciativa ha sido la profesora enlace que nos explica que tiene la sensación de que hacer propuestas de este tipo a los compañeros trae consigo la asunción de una función coordinadora para que esas propuestas salgan adelante. En fechas próximas a la que se ha previsto para la sesión conjunta convoca a sus compañeros a algunas reuniones sin una estructura demasiado definida para decidir los contenidos a tratar, preparar los materiales necesarios y elaborar un PowerPoint representativo.

> *P: Básicamente convocaba yo, en los dos casos. Porque como la idea surgió de mí, pues parece que ya te quedas como autoimpuesta, como que eres tú la que vas a tirar del carro hasta el final. Entonces, normalmente las convocaba yo. Sin una estructura clara, al final era más bien cuestión de buscar cuando tenemos un hueco común, "pues el martes por la tarde, venga, pues vente al despacho, y quedamos y vamos viendo esto ¿no?".*
> *E: ¿Y qué, qué tipo de decisiones tomabais conjuntamente?*

P: Sobre todo. Sobre la duración, sobre la selección de contenidos, sobre cómo plantearlo a los alumnos, sobre qué tarea pedirles a los alumnos… Porque pensábamos que parte de la actividad tenía que ser que luego hicieran un pequeño trabajo, memoria, cálculo o lo que fuera ¿no?

Entrevista profesora enlace caso 9. 0:14:48.258 – 0:15:49.777

Dificultades iniciales y evolución

Llegar al punto de proponer a compañeros de otras asignaturas estas colaboraciones puntuales no ha resultado fácil. La formación de origen de la profesora enlace no se corresponde con la titulación en la que imparte clase y eso hacía que al inicio no conociese lo suficiente los contenidos que se abordaban en las diferentes asignaturas como para poder darse cuenta de en cuáles se podrían manifestar de forma más clara las aplicaciones de los contenidos que abordaba con sus estudiantes en las asignaturas más básicas. De esta forma el establecimiento del primer contacto para localizar algún punto en común entre asignaturas requirió de un proceso previo de indagación por su parte para darse cuenta de cuáles serían las mejores opciones para hacerles la sugerencia.

E: ¿Y con qué tipo de problemas te has encontrado al comienzo para trabajar así?
P: Pues mira, al principio, por no saber por dónde empezar. O sea, yo tengo esta asignatura de Física, quiero ver dónde se aplica esto, y, claro, yo vengo de otra titulación. No he hecho la misma titulación en la que estoy dando clase. Entonces, para mí no era fácil, como no fuese despacho por despacho diciendo: "oye, ¿tú qué cuentas en clase que a mí me pueda servir?". Vamos, que en principio, eso, buscar en qué asignatura podría contactar con alguien para encontrar un punto en común. Esa fue la primera, la primera dificultad.
Y luego, el preparar la actividad en concreto, adaptada a mis alumnos de primero, por ejemplo. Porque claro, intentas hacer algo muy aplicado, pero el nivel que los alumnos tienen, pues es un nivel de primero y entonces hay que controlar muchas cosas, incluso el lenguaje de la otra profesora y el mío. Cuando nos estábamos reuniendo para preparar el material, pues yo le tenía que decir: "no, no, eso no lo digas, porque eso no lo van a entender. Vamos a pensarlo de otra manera" Claro, el hacer de puente entre dos asignaturas requiere que adaptes un poco las dos ¿no?

Entrevista profesora enlace caso 9. 0:07:05.510 – 0:08:18.302

En las dos experiencias los docentes implicados han tenido que invertir una importante cantidad de tiempo las primeras veces para decidir lo que iban a tratar y cómo. Además, les exigía adaptar los contenidos de la asignatura aplicada al nivel de los estudiantes que estaban cursando la asignatura básica y, a su vez, ajustar el vocabulario a utilizar por parte de los profesores y la preparación de materiales. A lo largo de estos años se han dado cuenta de que cada vez necesitan menos tiempo para preparar esas sesiones puesto que aprovechan materiales ya creados y reflexiones de años anteriores. De hecho, para alguna de esas reflexiones han querido grabar la sesión de clase, posteriormente visualizarían la grabación y la utilizarían para realizar un análisis de la sesión con la intención de introducirle mejoras.

E: ¿Y cuáles fueron las principales dificultades que habéis tenido que afrontar?
P: Sobre todo el ponernos de acuerdo en cómo hacerlo al final. O sea, la idea global está clara, queremos hacer algo, pero ahora tenemos que montar unas diapositivas y ahora teneos que contarlo de una manera ¿no? Incluso en el orden, en la duración y demás. O sea, el saber ir acotando al final cada cosa, ya teniendo clara la idea, "ahí estamos de acuerdo", pero ahora hay que llevarlo a la práctica: "Y aquí en el PowerPoint ¿qué pongo?"
E: Claro, estaba claro el qué, pero no el cómo.
P: Exacto. Ya el darle forma

. Entrevista profesora enlace caso 9. 0:11:02.471 – 0:11:40.920

P: Lo más duro fue el primer año porque luego, más o menos, aunque hemos ido haciendo modificaciones, la idea de la clase más o menos ya la teníamos clara y hemos ido haciendo

> *modificaciones del PowerPoint o de lo que duraba en tiempo (…) Pero, claro, ya era mucho más fácil, ya viéndonos dos horas lo resolvíamos.*
> *E: Espera, que eso sí es una evolución.*
> *P: Sí, eso sí es una evolución porque el primer año desde que empiezas a pensar qué haces, cómo lo haces, cómo lo planteas… a cuando ya tienes la estructura y la vas arreglando…*
> Sesión de revisión del mapa con la profesora enlace caso 9. 0:23:29.130 – 0:24:04.416

> *Bueno, la idea fue una cosa tan sencilla como esta, encontrar una aplicación común. Pues la compañera vino a clase, hicimos la clase entre las dos e incluso la grabamos en vídeo, para luego vernos nosotras ¿no?*
> Entrevista profesora enlace caso 9. 0:04:04.286 – 0:04:18.708

Entre los apoyos con los que han contado la profesora enlace destaca la buena disposición de los profesores de las otras asignaturas y el refuerzo del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de su universidad. Desde el ICE les grabaron la primera clase compartida, les ayudaron a analizarla y les dieron algunas indicaciones al respecto.

> *Pues ha resultado fácil, porque ha habido muy buena voluntad por las dos partes, pero ya te digo que no ha sido tan fácil por eso, por adaptar el vocabulario, los contenidos, y el preparar el material también. Nos ha costado tiempo pero como eso es algo escaso siempre para todos, pues ya es una dificultad.*
> Entrevista profesora enlace caso 9. 0:10:04.924 – 0:10:26.652

> *E: Hace un momento hablaba del apoyo del ICE, ¿habéis tenido algún otro tipo de apoyo?*
> *P: Pues mira, sí. Porque, aparte de que vinieron a grabar en vídeo esa clase porque teníamos interés de verla, le pedí al director del ICE de aquí que viera él el vídeo de la clase de esa compañera y mía. Y la verdad es que él lo vio y luego nos hizo comentarios de mejora. Pues para que nos coordináramos mejor cuando hablaba ella, cuando hablaba yo, y la verdad es que muy bien, fue un apoyo muy grande, sí.*
> Entrevista profesora enlace caso 9. 0:10:26.652 – 0:11:02.471

Resultados de la experiencia

Los resultados de la experiencia les producen cierta satisfacción personal. Han hecho una pequeña encuesta a los estudiantes asistentes cuyos resultados arrojaban una valoración positiva. Aunque no tienen una evidencia clara, los profesores implicados creen que se produce cierta mejora conceptual en la formación de los estudiantes porque se trata de enfatizar la aplicación y la utilidad de lo aprendido. También consideran que se trata de una experiencia muy enriquecedora para ellos dado que ha permitido la coordinación de asignaturas de una misma titulación y eso les ofrece la posibilidad de conocer mejor otras asignaturas y la de conocer la propia evolución entre las asignaturas implicadas.

> *E: ¿Y cómo perciben esto los estudiantes?*
> *P: Pues yo creo que muy bien y, además, ahí sí les hice una pequeña encuesta. Pues nada, eran cuatro o cinco preguntas al final de la clase. Y ahí sí que los resultados eran muy buenos, muy buenos, y además yo intenté enfocar las preguntas de manera comparada. O sea, yo les decía algo así cómo "respecto al resto de clases de la asignatura ¿ésta te ha parecido más interesante, menos, igual?" O sea, todo era comparado al resto de la asignatura. Y por cómo ellos puntuaban en esa encuesta anónima parece que valoraban muy bien la clase.*
> Entrevista profesora enlace caso 9. 0:18:28.981 – 0:19:17.086

> *E: Y, en esa mejoría que percibes, ¿qué parte podría tener que ver con el hecho de trabajar coordinadamente con otros profesores?*
> *P: Yo te diría que la parte más conceptual, que el tipo de aprendizaje sea más aplicado y no sea memorístico, por ejemplo. Es que yo creo que es uno de los problemas sobre todo en las enseñanzas técnicas como la nuestra. Que el aprendizaje memorístico, a largo plazo no da buen resultado ¿no?*

Mientras que cuando el aprendizaje es más significativo, ellos le ven más sentido y eso creo que perdura.

Entrevista profesora enlace caso 9. 0:16:23.147 – 0:17:03.56

Para mí ha sido muy enriquecedor por trabajar con otras personas, ya de entrada, con las que, a lo mejor, yo no hubiera trabajado nunca. Porque, bueno, pues no son de mi misma asignatura y, si no coincides en algo en común, pues a lo mejor son personas con las que no hubiera trabajado nunca. El tener otra visión de otras personas, de otro departamento, de otra asignatura que provienen de otra titulación, que tampoco es la mía ¿no? Pues a mí, en general, me ha resultado muy enriquecedor.

Entrevista profesora enlace caso 9. 0:17:27.265 – 0:17:51.577

E: No sé si en esto de la formación de los profesores y en que ha sido una experiencia muy enriquecedora quieres especificar algún elemento. Es decir, ¿enriquecedora en qué sentido?
P: Pues mira, enriquecedora primero en lo que es la coordinación de asignaturas de una misma titulación.
Bueno, en mi caso, porque, ya sabes, como vengo de otra titulación yo conozco las asignaturas que yo doy pero no todas las demás. Pero incluso en el caso de la compañera de Equipos –que ella sí es de esta misma titulación- pues yo lo que vi es que la asignatura que yo doy, desde el momento en que ella la cursó a hoy en día, ha cambiado mucho en planteamientos e incluso en contenidos. Y, claro, eso ella también lo desconocía. O sea, que creo que la posibilidad de conocer mejor esas otras asignaturas no ha sido solo para mí que vengo de otra titulación, sino que el mismo que ya venía pues ve cómo ha cambiado una asignatura en 10-15 años.

Sesión de revisión del mapa con la profesora enlace caso 9. 0:27:12.209 – 0:28:24.901

Ventajas y desventajas del trabajo en equipo

Señala que el trabajo en equipo ofrece la ventaja de poder contar con diferentes opiniones a la hora de decidirse en relación a la selección de materiales, el tipo de actividad, la planificación y la secuenciación. Del mismo modo, insiste en que exige una importante inversión de tiempo y es difícil compaginar agendas para ponerse de acuerdo y desarrollar las propias clases compartidas pues sus horarios se solapan.

Yo en general le veo muchas más ventajas que inconvenientes. Le veo sobre todo la ventaja del apoyo en todo. En la preparación de materiales, en selección de contenidos. O sea, el tener otra opinión a la hora de decidir, porque al final en cualquier asignatura hay muchas cuestiones que decidir ¿no? No tanto, a lo mejor en contenidos, que nos vienen un poco más marcados, pero bueno, sí a lo mejor, en secuenciación, en tiempo, en la planificación que dedicas a cada cosa, en el tipo de actividades… Un poco también lo que decíamos antes: está claro que hay que dar esto, pero ahora, cómo. Vamos a hacer este problema, vamos a hacer el otro. Y entonces a mí, para eso, para la selección de qué tipo de materiales utilizar y la duración pues me ha venido siempre muy bien el trabajar con compañeros y, sobre todo, compañeros que tienen más experiencia.

Entrevista profesora enlace caso 9. 0:12:04.697 – 0:12:58.166

E: Después como desventaja es que requiere cierta inversión de tiempo.
P: Sí. Y también la coordinación. Eso lo he visto este año, este año en la de Estructuras no ha podido venir Jesús a mi clase porque sus clases solapaban con las mías, esta semana él se iba de viaje… Entonces es un problema también de coordinación.
E: De encontrar tiempos comunes.
P: Exacto, de encontrar tiempos comunes. Ya en el aula, me refiero, para ir y hacer la sesión. Es verdad que ese es un problema. Es un problema también para las reuniones previas pero bueno, ese es un poco menor porque al final un hueco común encuentras pero las sesiones de clase que tienen un horario fijo… El problema no es solamente el tiempo sino el encontrar el hueco común.

Sesión de revisión del mapa con la profesora enlace caso 9. 0:31:53.354 – 0:32:46.285

Requisitos del trabajo con otros

Nos explican que los requisitos fundamentales para que un equipo docente pueda funcionar bien están en el espíritu colaborativo –interés en que todos aporten algo- y la capacidad de trabajo en equipo de los integrantes del mismo, lo que implica dejar atrás el sentido de posesión de asignaturas y el miedo a abrir las puertas del aula, que suelen ser los que nutren los recelos a colaborar que presentan habitualmente los docentes universitarios. Colaboración que, por otra parte, en las universidades requiere de una motivación altruista porque no supone ninguna retribución o reconocimiento específico a aquellos que lo hacen.

> *E: ¿Qué dirías que hace falta para que un equipo docente funcione bien?*
> *P: Lo primero, buena voluntad por todas partes, que parece que a veces se supone pero no siempre es así. Y luego, de verdad, pues espíritu colaborativo, que al final, uno lo que quiera es que todos sumemos, y no apuntarse la medalla. También capacidad de trabajar en equipo, que es algo que a los alumnos nuestros yo creo que se lo pedimos ahora mucho, y todos se lo decimos, que hay que saber trabajar en equipo. Pero a veces nosotros no sabemos trabajar así.*
> *E: ¿Y podrías trabajar en equipo con cualquier profesor o profesora?*
> *P: Con cualquiera, con cualquiera, yo te diría que no.*
> *E: ¿Cuál o cuáles podrían ser esos elementos que harían que no pudieses?*
> *P: Pues esa falta de espíritu colaborativo, por ejemplo. Esas mentalidades en las que hay gente celosa de "no, yo no suelto nada hasta que tú no hayas dicho", esos sentidos de posesión del estilo "ésta es mi asignatura", y hay gente que incluso a la que le da la sensación de que ¡cómo los vas a fiscalizar!*
> *Pienso que hay gente que si yo me sentara con ellos para decir: "¡Oye! Vamos a ver, tú que te quedas en tu asignatura, yo te puedo orientar", tendrían esa barrera de decir: "oye, tú vienes aquí a fiscalizar lo que yo doy en mi clase, en mi asignatura". Con esa gente yo creo que no podría, no podría trabajar con ese tipo de mentalidad.*
>
> Entrevista profesora enlace caso 9. 0:23:02.634 – 0:24:44.436

> *E: Trabajar juntos en la universidad no debe resultar sencillo, entonces ¿qué es lo que os da fuerzas para hacerlo?*
> *P: Pues yo creo que es una motivación muy altruista. Tiene que ser alguien a quien realmente le apetezca porque sí, diría yo. Esta es de esas cosas que no están retribuidas de ninguna manera. Y la verdad es que los compañeros con los que he contactado son compañeros que yo sabía de entrada que ya tienen una predisposición o una sensibilidad a organizar tipos de actividades con alumnos que puedan mejorar en algo y que no reviertan directamente en ponerse una medalla de ningún tipo. Y como yo también lo he intentado con estos dos compañeros que ya conocía previamente, pues ellos ya estaban bastante motivados y yo también. Pero vamos, pienso que es algo que a nivel general es difícil. O sea, si yo pienso ahora en el global de compañeros de mi escuela, por ejemplo, y les digo: "pues bueno, vamos a intentar lanzar esto a gran escala", lo veo difícil. Veo gente, además, muy recelosa a colaborar, que parece increíble, pero es así.*
>
> Entrevista profesora enlace caso 9. 0:20:50.967 – 0:22:04.334

El Proceso de Bolonia y el trabajo en equipo entre docentes

Con respecto al Proceso de Bolonia y las posibilidades de que potencie el trabajo en equipo entre los docentes universitarios hacen referencia a algunas implicaciones del proceso que deberían potenciar la formación de equipos y a algunas condiciones que la refrenarían:

De pretender realmente la focalización en el trabajo del estudiante a través del desarrollo de competencias tendrá que abordarse el diseño y puesta en marcha de actividades interdisciplinares que supondrían el trabajo coordinado en la universidad. Justamente la evaluación por competencias pone de manifiesto la necesidad de poner en contacto materias básicas y aplicadas, puesto que a las primeras no se asocian directamente competencias profesionales aunque sí contribuyan a su desarrollo. Al mismo tiempo se ha tenido que

afrontar la reestructuración de los planes de estudio lo que, sin duda, ha sido una oportunidad para definir esa secuencia entre asignaturas y posibilitar las sinergias entre ellas a través de la formación de equipos docentes.

> *E: ¿Y crees que los planteamientos de Bolonia nos podrían ayudar para trabajar más en este sentido o quizás, ser un problema añadido?*
> *P: ¡Hombre! Yo creo que, bien entendidos, podrían ayudar. Yo creo que sí, porque precisamente el centrarnos más en cómo el estudiante trabaja, y en lo que tiene que hacer para que al final supere lo que yo digo que tiene que superar, sí que favorece que nos tengamos que plantear actividades multidisciplinares, por ejemplo, como la que yo te decía antes, otro tipo de evaluación en la que se pueda valorar que los estudiantes hagan ese tipo de actividades. Entonces, yo creo que en ese sentido, bien entendido, sí que favorece. Puede favorecer si hay algo de predisposición.*
>
> Entrevista profesora enlace caso 9. 0:24:44.436 – 0:25:35.934

> *E: …Si crees que el Proceso de Bolonia podría ser un contexto favorecedor de la formación de equipos docentes o, por el contrario, un problema añadido.*
> *P: Pues mira, sí que veo que hay parte que facilita, por ejemplo por lo que te decía antes de que hemos tenido la oportunidad de reestructurar el plan de estudios definiendo secuencias, entonces creo que ahí sí que ha sido necesario un trabajo en equipo, al menos saber qué están haciendo los demás en sus asignaturas para definir el plan de estudios que, al final, es una secuencia que los alumnos deben seguir. Entonces ahí yo creo que sí, ayuda a forzar ese trabajo en equipo. (…) Porque definir esa secuencia entre asignaturas requiere conocer el resto de asignaturas y requiere, por lo menos, esa parte de trabajo en equipo, si no de preparar una clase en común, por lo menos de conocer qué está haciendo el otro.*
>
> Sesión de revisión del mapa con la profesora enlace caso 9. 0:36:09.355 – 0:37:36.755

Sin embargo, todas estas posibilidades se han visto ensombrecidas por el incremento de la carga de trabajo de cada profesor, para afrontar todos estos cambios han tenido que preparar nuevas asignaturas y nuevos materiales así como diseñar nuevos métodos de evaluación. Esto ha provocado que, en gran parte de los casos, cada cual se centrase en sacar adelante sus tareas inmediatas sin tiempo ni ganas de preocuparse por la coordinación docente y el diseño de iniciativas compartidas.

> *Esa es la parte que yo veo que sí favorece que se creen equipos de trabajo. Ahora bien, la parte que no favorece es la carga de trabajo que cada uno de nosotros hemos asumido en preparar asignaturas nuevas, métodos de evaluación nuevos… O sea, carga de trabajo de cada profesor. Que, claro, como decíamos al principio, que yo uno de los inconvenientes que le veo a estos equipos de trabajo es que hace falta dedicarle tiempo pues, claro, si yo tengo que dedicarle más tiempo a mi asignatura pues ya como que me da más pereza meterme yo a…*
>
> Sesión de revisión del mapa con la profesora enlace caso 9. 0:41:32.537 – 0:42:10.393

No obstante apunta que tienen la esperanza de que esa carga de trabajo inmediato vaya disminuyendo con el paso del tiempo multiplicándose así las posibilidades de que los docentes opten por el trabajo en equipo.

> *Es que, claro, ahora nos pillas con todo el mogollón de acabar de empezar con los nuevos planes de estudios. Entonces yo creo que eso también se va a normalizar y que, con el paso del tiempo, eso va a tener menos importancia. Con lo cual, yo espero que en unos años pese más la parte que sí favorece el trabajo en equipo que la que no. Eso con el paso del tiempo va a disminuir cuando ya, bueno, pues te acostumbras a otras maneras de evaluación. O los materiales, igual que comentábamos en la clase, los vas reciclando pero ya no los preparas de cero.*
>
> Sesión de revisión del mapa con la profesora enlace caso 9. 0:43:28.623 – 0:44:02.674

Lo destacado lo que hemos aprendido del caso

La idea que subyace a todo lo que nos comenta la profesora con la que hemos trabajado fundamentalmente en este caso es la de entender los planes de estudio como proyectos educativos en los que las diferentes asignaturas a través de las que se articula suponen un aporte concreto a un proyecto común mucho más amplio y elaborado. Por eso insiste en la importancia de que los docentes conozcan qué es lo que se hace con los estudiantes en otras asignaturas y destaca la relevancia de sacar a la luz y enfatizar las relaciones existentes entre ellas. No solamente para orientar a los docentes sino también para focalizar claramente a los estudiantes y hacerlos conscientes de la utilidad que lo aprendido en unas asignaturas tiene para otras y para el conjunto de su formación como profesionales.

Nos encontramos con una profesora que, viendo la necesidad de relacionar las asignaturas básicas que imparte con asignaturas aplicadas, busca la colaboración de compañeros de este tipo de asignaturas y desarrolla con cada uno de ellos una sesión de clase compartida que mantiene curso tras curso. Este tipo de comportamiento nos recuerda al del profesor enlace en el caso número 5. Se trata de un parecido que, inicialmente, podría llevarnos a entender esta iniciativa como el germen de una posible *red informal.*

Sin embargo, el hecho de que los proyectos emerjan y se mantengan en el tiempo sin ser sustituidos por otros y las intenciones de futuro que la profesora enlace parece tener al respecto, nos llevan a pensar que la progresión de la experiencia tenderá hacia la consolidación de relaciones continuas y permanentemente activas en lugar de las puntuales y latentes típicas en una *red informal*.

Tiene la intención de continuar avanzando en esta línea con sus compañeros llegando al diseño de tareas compartidas entre materias y la evaluación conjunta y continua de las mismas. Ese tipo de tendencia nos hace pensar en la profesora enlace como un potente núcleo generador y, por tanto, consideramos que, según nuestra propia *escala de complejidad estructural,* nos encontramos ante una *modalidad de núcleo generador diversificado* que estará más definida dentro de unos años.

Desde que se ha aventurado con esta fórmula de clases compartidas no ha dejado de explotarla y todo apunta en la dirección de que podrían ser más las experiencias de este tipo que promueva una vez se estabilicen los nuevos planes de estudio, de esta forma se incrementarían las posibilidades de que más profesores de su entorno lleguen a experimentar, al menos, una pequeña iniciativa compartida.

En las experiencias de clases compartidas que ha tenido hasta el momento se identifica el nivel de trabajo cooperativo entre los docentes participantes en cada una de ellas puesto que son ellos mismos los que diseñan su plan de acción y mantienen reuniones que afectarán al trabajo de todos los integrantes del equipo pero no llegan a sentir una responsabilidad compartida pues ésta recae casi exclusivamente en la profesora enlace porque las clases conjuntas se desarrollaban dentro de sus asignaturas y los demás adoptaban el rol de profesores visitantes. Sin embargo, si logran llegar a desarrollar ese proyecto de hacer tareas de evaluación conjunta y continua entre varias asignaturas podrían fácilmente dar el salto al trabajo colaborativo que se distingue, precisamente, por la existencia de esa responsabilidad compartida porque ya no

se trataría de que un docente acuda a la clase de otro para ayudarle a hacer algo sino que se trataría de un proyecto que afectaría a los docentes de las dos asignaturas por igual.

Al igual que en los demás casos, incluimos en la siguiente tabla resumen los elementos fundamentales del caso:

EXPERIENCIA: SESIONES COMPARTIDAS ENTRE DOS ASIGNATURAS. GRADO DE INGENIERÍA DE LA EDIFICACIÓN. UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA	
ÁMBITO DE APLICACIÓN	Dos sesiones de clase compartidas entre dos asignaturas (una básica y otra aplicada en cada caso)
NIVEL DE INTEGRACIÓN DEL TRABAJO DE CADA COMPONENTE	Trabajo cooperativo.
PUNTO DE PARTIDA	- Falta de motivación de los estudiantes al no ver la aplicación de los contenidos en asignaturas básicas. - Profesora interesada en aumentar esa motivación y propone la colaboración a compañeros de asignaturas aplicadas.
PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS	- Trabajo interdisciplinar. - Énfasis en el razonamiento durante el aprendizaje.
ARTICULACIÓN OPERATIVA	- La profesora enlace organiza reuniones en fechas próximas a la de la sesión compartida en las que se ponen de acuerdo sobre los contenidos a abordar. - Preparan un PowerPoint enfatizando la relación entre la asignatura básica y la aplicada. - Desarrollo de la sesión compartida.
DIFICULTADES	- La formación inicial de la profesora de enlace no se corresponde con la titulación en la que da clase, lo que ha dificultado el contacto inicial con otros docentes. - Dificultades para cuadrar agendas. - Dificultad para adaptar la sesión el nivel de los estudiantes.
APOYOS	- Buena disposición de los profesores de las asignaturas implicadas. - Instituto de Ciencias de la Educación de su universidad que les ha grabado la primera sesión y les ha ayudado a analizarla para introducir mejoras en las siguientes.
MODALIDAD: NÚCLEO GENERADOR TIPO DE ACTIVIDAD: DIVERSIFICADA (Según la escala de complejidad estructural que se está diseñando a partir de los casos incorporados en la Tesis Doctoral)	

Tabla 11. Ficha resumen del caso número 9. Fuente: Elaboración propia.

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Caso 10[18]. Desarrollo de recursos didácticos en Radiología. Profesor del Departamento de Radiología y Medicina Física. Universidad de Málaga. *Modalidad de núcleo generador diversificado* (Lodeiro, 2012b)

En este caso el profesor enlace es un profesor del Departamento de Radiología y Medicina Física de la Universidad de Málaga que fue entrevistado el 7 de mayo de 2010. Para la sesión de revisión del primer borrador del mapa conceptual, que tuvo lugar el 15 de noviembre de 2011, hemos contado con cuatro personas además del profesor enlace.

Operativización de la iniciativa

Los destinatarios de su trabajo son estudiantes de Medicina y médicos en ejercicio. Emprende proyectos de diferente tipo en los que se experimenta con las posibilidades docentes de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). En cada uno de esos proyectos, trabaja con personas diferentes. Así, nos encontramos con algunas iniciativas que han surgido de propuestas de su Departamento, otras que parten de Tesis Doctorales, otras que se desarrollan a través de comunidades de profesores y alumnos y, por último, aquellas que emanan de necesidades asistenciales:

Proyectos de Departamento

En 1998 comienzan a trabajar en *Un Paseo por la Radiología*, fundamentado en más de 20 años de enseñanza a estudiantes de 6º curso de Medicina. Inicialmente iba a ser desarrollado por todos los profesores del Departamento de Radiología y Medicina Física, pero, con el paso del tiempo, los profesores fueron abandonando el proyecto hasta que solamente han quedado dos: el profesor enlace del caso y uno de los catedráticos del Departamento que son, a su vez, los que han tenido la idea original del proyecto.

> *Nuestro primer trabajo fue Un Paseo por la Radiología, que fue una iniciativa que le propusimos al catedrático, que ahora ya está jubilado pero, en definitiva es mi maestro, Martínez Morillo. Ha tenido el arte de sabernos decir que sí a todo. Además de aconsejarnos, de guiar, de orientar también está bien tener un jefe que no te corte iniciativa, eso es de agradecer.*
> *Pues bien, Un Paseo por la Radiología surgió como una obra colectiva de todo el departamento. Se hizo una maqueta que requería mucho trabajo. Cuando no tienes experiencia en una cosa así y te metes a diseñador, ensamblador de contenidos y todo eso, pues requiere mucho esfuerzo de aprendizaje y de tiempo.*
>
> Entrevista profesora enlace caso 10. 0:08:55.293 – 0:10:20.332

[18] Encontrarán el mapa conceptual del caso en el CD situado en la cara interior de la contraportada. Dentro de la carpeta *2.- ANEXOS TESIS* encontrarán la carpeta *ANEXO 2 – Mapas conceptuales finales* y, dentro de ésta, la carpeta *caso 10.* Al abrir la carpeta *caso 10* verán todos los archivos asociados al mapa de ese caso. Si abren el primero de ellos (que es un archivo HTML cuyo nombre empieza por *0.- CASO 10.)* les aparecerá en pantalla la estructura general del mapa, a partir de ahí pueden ir desplegando las partes y recursos agregados que les interese.

> *E: Entonces, ¿con qué tipo de problemas os habéis encontrado en este sentido, para poder colaborar entre vosotros?*
> *P: Bueno pues es un viejo problema en la Universidad, que te encuentras pues un grupo donde hay uno que trabaja menos, otro que trabaja más, otro que nunca hace las tareas que tenía asignadas, de repente todo está atrasado… Eso es un problema muy habitual de proyectos que se inician sin una tiranía detrás sino como un intento de hacer las cosas con un consenso y entendiendo que esto nos cuesta trabajo a todos. Poco a poco uno se descuelga y dice: "Mira, es que realmente esto a mí no me interesa". Otro, pues se queda callado y no responde a una tarea que tenía que haber hecho hace tres meses y todavía no la entregado. Y finalmente pues, no lo llames desinterés, porque tampoco es eso, sería acusar a mis compañeros de una cosa que no es cierta, pero es verdad que esto consume tanto tiempo que a veces puede generar un conflicto personal, es normal que haya gente que vea que no le puede dedicar tanto tiempo a este proyecto. Eso fue lo que hizo que definitivamente hubiera que tomar decisiones quedando más del ochenta por cien del trabajo por hacer. Solo había dos personas que habían respondido al tema, entonces se tomó la decisión de seguir, dimos un aviso para ver quien se apuntaba y quien se borraba, y al final, pues nos quedamos dos.*
>
> Entrevista profesora enlace caso 10. 0:33:40.356 – 0:35:23.156

Se ha tratado de un esfuerzo importante en términos de aprendizaje y tiempo invertido para explorar las posibilidades de PowerPoint, dado que el proyecto consistía en realizar una colección de 72 casos normales y 75 patológicos organizados en una presentación cerrada con un alto componente de interactividad. Con ella se pretendía ofrecer a los estudiantes un primer contacto con imágenes radiológicas y proporcionar entrenamiento de la percepción visual de los usuarios a la hora de interpretar ese tipo de imágenes. *Un Paseo por la Radiología* ya ha sido traducido del español a otros 5 idiomas -italiano, alemán, francés, inglés y portugués-. Todas estas traducciones han sido posibles gracias a colaboraciones desinteresadas de médicos especialistas, estudiantes de intercambio, estudiantes Erasmus y profesores universitarios.

Proyectos desarrollados a través de Tesis Doctorales

En la misma línea de interés por la incorporación de innovaciones, varias de las Tesis dirigidas o codirigidas –junto al catedrático al que antes hemos hecho referencia- por nuestro profesor enlace han tenido un cierto cariz “exótico” en Medicina. En ellas no se abordaban temáticas habituales ni se seguían los procedimientos que cabría esperar en esa área. Esas Tesis consistirían en crear nuevas herramientas educativas basadas en unos objetivos compartidos -por el autor de la Tesis en cuestión y su director o directores- en los que perseguirían el enriquecimiento y la mejora de la docencia en su campo a través de la explotación de las TIC. De cada herramienta diseñada en este contexto se hacía, en la Tesis Doctoral correspondiente, una prueba piloto que conllevaría un análisis de resultados. A partir de ese análisis se identificarían los elementos que funcionan y los que no, de forma tal que pudiese llevar a introducir mejoras que afectarían a la nueva herramienta creada.

> *Luego ha habido proyectos muy interesantes relacionados con Tesis Doctorales. Yo un día me encontré de casualidad un documento sobre las nuevas tecnologías y la formación de la Comisión de Educación Superior de la Comunidad Europea. Y tenía varias frases con las que pensé: "¡caramba, si esto es lo que estamos haciendo!" Poco menos decían que los profesionales deben conocer las herramientas de formación basadas en las nuevas tecnologías y que se debe propiciar que en la enseñanza universitaria se aprenda a crearlas.*
>
> Entrevista profesora enlace caso 10. 0:11:13.746 – 0:11:53.146

> *Que yo creo que es un elemento de colaboración importante cuando tú coges a alguien que está aprendiendo a investigar y le ofreces algo que yo llamo exótico. Son Tesis exóticas porque una Tesis*

> *de medicina normalmente se entiende que consiste en probar un fármaco nuevo, ver si funciona mejor que el anterior, demostrarlo y ya he contribuido. O eso o coger una rata, le inyecto algo, y si no se muere pues hago una serie de experimentos. En fin, la experimentación de ese tipo se entiende como la normal y habitual de toda la vida. Cuando le dices a alguien vamos a hacer una experimentación, hago una herramienta educativa nueva que no se ha hecho antes, tengo unos objetivos, la pruebo con una población, me devuelven los resultados, veo qué tal funciona, dónde falla... Hay que convencer un poco al personal pero algunos se dejan convencer. Y así han surgido un par de Tesis Doctorales y está a punto de leerse una tercera, muy basada en lo mismo.*
>
> Entrevista profesora enlace caso 10. 0:12:34.684 – 0:13:33.684

Nos encontramos, pues, en estas Tesis Doctorales con pequeños equipos docentes (de dos o tres personas, a veces apoyadas por otras) que trabajan en el diseño, desarrollo, prueba y análisis de un recurso didáctico concreto que resultará de utilidad en su práctica docente real y que, posiblemente, podrá prestar un servicio no solamente a sus estudiantes sino también a personas inicialmente ajenas al proyecto. Son equipos de trabajo que se mantienen durante un tiempo limitado, el que tardan en materializar los objetivos operativos de cada Tesis Doctoral. De este modo se han creado herramientas y recursos como el *Proyecto AULAGA*, *Tripa TC*, el *Álbum de Signos Radiológicos* y el *Proyecto AMERAM*.

> *Claro. Pero, sí que desde el principio le dije a mi buen amigo Óscar Torales, radiólogo, profesor asociado: "¡oye! ¿Te quieres meter en esto?" Porque él desde el principio me decía: " yo quiero hacer una Tesis Doctoral de docencia". Hizo su curso de doctorado y un tiempo después le dije: "¿te quieres meter en esto?" Y me dijo que: "encantado. ¿Qué tengo que hacer?" "Pues nada, ayúdame a ensamblar AMERAM" Aunque es un proyecto que tiene mucho de iniciativa de un profesor, este que habla, que es el que graba las clases, etcétera. Pero claro, pues se ha creado entre dos y, como siempre, pues con las directrices y la experiencia de Martínez Morillo, entonces pues fue un trabajo de tres personas*
>
> Entrevista profesora enlace caso 10. 0:16:22.876 – 0:17:19.576

> *El doctorando es el que se pega el montón de horas de trabajar, ensamblando y demás, se queda casi tantas como yo, porque uno se moja mucho en eso ¿no? Y hacen falta muchas horas para ensamblar a lo mejor mil pantallas con más de dos mil imágenes y gráficos y dibujos y que todo esté correctamente, y que no haya gazapos.*
>
> Entrevista profesora enlace caso 10. 0:13:44.761 – 0:14:12.261

La Tesis de José Algarra García, defendida en 1998, es la primera de este tipo dirigida por Francisco Sendra y Manuel Martínez. En ella se diseña una aplicación multimedia original que explica y desarrolla los conocimientos de Tomografía Computerizada (TC) del Tórax en tres aspectos: Anatomía, Técnica y Cáncer de Pulmón. Esa idea original de José Algarra continúa desarrollándose más adelante en el Departamento de Radiología y Medicina Física de la Universidad de Málaga por Francisco Sendra y da lugar al *Proyecto AULAGA*[19] en el que se pretende completar una semiología básica del Tórax.

Inspirado en el *Proyecto AULAGA* surge más adelante *TRIPA-TC*, una idea original de Francisco Sendra desarrollada por Ana María Fernández Ramos como tema de su Tesis Doctoral. Se trata de otra aplicación multimedia para la docencia pero dedicada a la Tomografía Computerizada de abdomen y pelvis. Consta de tres partes (anatomía, técnica y patología) y la idea es complementarlo más adelante con otros dos recursos: *TRIPA-RX*, dedicado a radiografía simple, y *TRIPA-RM,* dedicado a la resonancia magnética. Están pensados como recursos fundamentalmente visuales, con mucha imagen y poco texto, especialmente indicados para

[19] Pueden consultar la versión on line en el siguiente enlace: http://www-rayos.medicina.uma.es/eao/Aulagav3_archivos/fullscreen.htm

hacer repasos rápidos o una revisión general sobre el foco en el que se centra de cada uno de ellos.

De la Tesis de Eugenio L. Navarro Sanchis, defendida en 2005, surge el *Álbum de Signos Radiológicos* que es otro trabajo multimedia con fines docentes destinado a estudiantes de Medicina, residentes y radiólogos en ejercicio. Es un CD[20] que contiene una amplia colección de semiología radiológica, con unos 800 registros en un diccionario de signos radiológicos y alrededor de 356 imágenes de diferentes signos. Se ha desarrollado en PowerPoint con una serie de archivos vinculados entre sí y entre los que los usuarios pueden navegar.

El Proyecto AMERAM (Aplicación Multimedia para la Enseñanza de Radiología a Alumnos de Medicina) se desarrolla fundamentalmente en la Tesis de Óscar E. Torales Chaparro. Es un proyecto docente de enseñanza virtual pensado para la asignatura de Radiología General que se imparte en tercer curso de Medicina. Los tres constan como autores del proyecto y han contado con la colaboración de cuatro médicos internos para llevarlo a cabo.

La idea surge porque llega un momento en el que sienten la necesidad de introducir cambios para lograr un mejor aprovechamiento de las clases presenciales. Por eso se les ocurre realizar la grabación de clases magistrales que serían colgadas en la red. El hecho de que los estudiantes tuviesen a su disposición estas grabaciones reduciría la preocupación de los profesores por explicar todo el temario de las asignaturas y llevaría al incremento de la interactividad entre profesores y estudiantes durante las clases presenciales. De esta forma, podrían dar clase de una forma más relajada permitiéndose introducir una mayor cantidad de ejemplos, anécdotas y noticias de actualidad, así como dar cabida a las preguntas, comentarios y matizaciones de los estudiantes posibilitando la génesis de pequeñas discusiones. Se trata de un recurso de acceso libre (www.ameram.es) que pueden utilizar otros médicos así como estudiantes y profesores de otras universidades que, además, lo recomiendan.

> *Claro, cuando se convierte la clase en la lección magistral, en casi la única fuente de información, y el alumno está tomando notas como un descosido pidiéndote que repitas o que no pases la diapositiva para acabar de copiar tu esquema. Obviamente les puedo decir: "no, no. Yo os dejo las diapositivas". Pero se me ocurrió algo más interesante: "no, no. Yo os dejo la clase, la clase con el audio y todo". Ya está. Y entonces ¿qué pasa? Pues que en clase hacemos otra cosa y ya el tiempo lo tienes mucho más flexible, porque si me quiero dedicar a contarles una serie de anécdotas que encuentro interesantes, pues se las cuento y, si me falta tiempo sé que tienen la clase.*
>
> Entrevista profesora enlace caso 10. 0:31:18.558 – 0:31:56.858

> *Esto nos ha permitido una muy buena mejora. No tenemos esa restricción, no hay problemas de tiempo para terminar la clase entonces invirtamos ese tiempo de presencialidad con todo el grupo para hacer lo verdaderamente importante.*
>
> Entrevista profesora enlace caso 10. 1:02:55.524 – 1:03:22.224

> *P1: Si, pero verás, es que es diferente a otros proyectos porque esto está basado exclusivamente en el acceso on line. Muchos de los proyectos restantes fundamentalmente son off line, distribuidos en CD-rom, por ejemplo. Entonces no son tan fácilmente accesibles.*
> *E: ¿Es el único que es on line?*
> *P1: Los otros tienen versiones, aproximaciones… Vamos a ver, tanto AULAGA, como TRIPA-TC, como el Álbum de Signos radiológicos realmente están pensados para el trabajo off line y tienen una aproximación on line porque cuenta un poco de qué va el proyecto, a lo mejor presenta una parte de él que funciona más o menos bien on line y que, en todo caso estaría pendiente en un fututo (…)*

[20] En el siguiente enlace pueden ver una presentación Flash de la aplicación:
http://www-rayos.medicina.uma.es/EAO/AlbumSRXesp/Presentation_Files/index.html

> *mejorarlo para… Pero, realmente, el Proyecto AMERAM sí es de acceso on line desde sus inicios, es algo que está ahí colgado.*
>
> Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 10. 0:35:02.489 – 0:36:17.701

> *P1:* (Hablando del Proyecto AMERAM) *Claro, es que si no parece que es exclusivamente para una asignatura pero un gran éxito de este proyecto es que lo están empleando estudiantes de otras universidades. Estudiantes interesados o que, incluso, que sus profesores se lo recomiendan.*
>
> Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 10. 0:40:54.800 – 0:41:04.164

Proyectos de comunidades de profesores y alumnos

Desde 2006 se está gestando *Radiología Básica On Line* (http://radiologiabasica.org/), un proyecto en desarrollo en el que nos encontramos con una estructura más compleja: una comunidad docente en la que ya han mostrado interés de implicación activa más de 70 profesores de diferentes universidades y países. Pretende ser una plataforma virtual de Radiología gratuita para estudiantes de Medicina. Es un proyecto educativo iniciado desde la Comisión de Formación de la Sociedad Española de Radiología Médica (SERAM) a la que se suma la Federación Argentina de Asociaciones de Radiología, Diagnóstico por Imágenes y Terapia Radiante (FAARDIT). Se les ha ocurrido la idea porque consideran a la Radiología muy importante a la hora de tomar decisiones diagnósticas y terapéuticas imprescindibles para desarrollar la práctica clínica.

> *Este proyecto se basa en lo siguiente: Todos en nuestras facultades detectamos que la importancia de la radiología en la práctica clínica no es la que tiene en el pregrado, es decir, los médicos utilizan mucha radiología, bien directamente, o bien informada por radiólogos, pero la necesitan para tomar sus decisiones diagnósticas y terapéuticas. Y, sin embargo, la parcela de formación que tiene en el pregrado es muy pequeña, no hay tiempo suficiente, lo de siempre, no hay asignaturas suficientes, no hay profesores suficientes y tienes que restringir a lo que puedas. Entonces, esto lo que persigue es un sitio donde cualquiera, cualquier alumno que sepa español, pues se inscriba gratuitamente y realice una serie de circuitos educativos recomendados. Hay un nivel básico y un nivel avanzado, porque no es lo mismo un alumno de segundo o tercer año que un alumno de sexto que es casi un médico. Entonces, hay diferentes temas y está diseñado de forma que tú haces los temas, haces un pequeño examen, evalúas qué te han parecido los contenidos…*
>
> Entrevista profesora enlace caso 10. 0:04:50.974 – 0:06:09.474

Este complemento de formación en Radiología se basa en otra plataforma que ha comenzado a funcionar en 2005: *Radiología Virtual* (http://radiologiavirtual.org). Es un campus virtual para radiólogos que cuenta con varios foros y desde el que se organizan cursos virtuales y congresos con miles de participantes que se celebran con periodicidad bianual.

Radiología Básica On Line contará con un nivel básico pensado para estudiantes de los primeros cursos de Medicina y un nivel avanzado para estudiantes en sus últimos cursos de formación. Ambos niveles estarán compuestos por unos circuitos educativos recomendados con los que se pueden ir obteniendo créditos de formación para los que se intentará conseguir un reconocimiento oficial. Cada uno de estos circuitos terminará con la realización de un pequeño examen y una evaluación sobre el propio circuito que, probablemente, llevará a la mejora del mismo.

Proyectos que surgen de necesidades asistenciales

Como ejemplo de proyecto que surge directamente de las necesidades asistenciales está el *Tutor de Informes Estructurado* que es un asistente de informes de Radiología que ha recibido el primer premio de idea innovadora en TIC de la Junta de Andalucía en 2008. También hay una versión web de acceso on line: *HermaReport*.

Articulación de su coordinación

En resumen, estamos hablando básicamente de dos tipos de proyectos: Por una parte, los de poca complejidad estructural que son principalmente los desarrollados a partir de Tesis Doctorales. Como hemos comentado, en ellos nos encontramos con pequeños equipos formados por dos o tres personas que se ponen de acuerdo a través de reuniones presenciales.

Por la otra, nos encontramos con una estructura organizativa mucho más compleja y con una articulación diferente de la coordinación en proyectos como *Radiología Virtual* o *Radiología Básica On Line.* Son proyectos que cuentan con el respaldo del Colegio Interamericano de Radiología (CIR) y el soporte científico y educativo de las sociedades que lo integran. El propio Colegio ya cuenta con una jerarquía organizativa que condiciona las herramientas concretas. *Radiología Virtual* cuenta con una empresa dedicada a aspectos técnicos (que en los otros proyectos eran cuidados por los propios profesores implicados) y requiere de 3 coordinadores –uno de ellos nuestro profesor enlace- y un consejo editorial formado por 8 editores. En este tipo de iniciativas participan muchos colaboradores que son personas que no se conocen personalmente y que se comunican por correo electrónico.

La experiencia como equipo docente

Con el paso del tiempo ese tipo de proyectos han dejado de considerarse exóticos y tienen una valoración muy positiva. Además, el profesor enlace se ha ido creando cierta trayectoria que ha llevado al incremento de su capacidad de convicción y al desarrollo de su capacidad de generar grupos, lo que le lleva a identificar su capacidad real de acción. Esa trayectoria está marcada por el propio desarrollo de las TIC que permiten tener una inmensa capacidad de colaboración articulada a través de chats, videoconferencias o programas como *Second Life*. De esta forma va adoptando una proyección más global como la que podemos identificar en ese proyecto que ahora tienen en marcha: *Radiología Básica On Line.*

> *Bueno, de alguna manera ha aumentado mucho mi capacidad de convicción. Vas dejando un currículum detrás, con participaciones externas, y cuando propones algo, ya no piensan de entrada que es exótico, al contrario, dicen: "¡oye! Qué bueno, un proyecto parecido a aquel". Incluso muchas veces cuando le vas a hablar a alguien, le estás hablando de un proyecto parecido a aquel con el que estudió la carrera. Vas creando una trayectoria en la que poco a poco pues te vas rodeando de colaboradores.*
>
> Entrevista profesora enlace caso 10. 0:40:42.098 – 0:41:36.898

> *El panorama ha cambiado mucho. Las propias tecnologías de información y comunicación te permiten estar solo en tu despacho y tener una inmensa posibilidad de colaboración a base de chats, de conferencias, semipresenciales... Second Life es magnífico para ese entorno, tú hablas, todo el*

> *mundo habla, tienes audio, tienes chats, pero además estás viendo a un avatar que permite apreciar quien habla, dónde está, dónde se sitúa, si está lejos de ti o está cerca. Todo eso es muy curioso ¿no?*
>
> Entrevista profesora enlace caso 10. 0:44:47.602 – 0:45:26.602

> *¿En qué veo que ha cambiado la trayectoria? Pues en que vas abriendo puertas y vas viendo qué capacidad de acción hay y qué capacidad de colaboración hay. Localmente, pues lo que hay es lo que hay, yo tengo unos compañeros y cada uno hace su labor dignísima y está todo el mundo hasta arriba de trabajo. Pero ya hemos visto todos hasta donde podemos contar los unos con los otros, y ya está, esto es lo que hay. Pero el mundo es cada vez más global, andaluz, español, europeo, hispanoamericano… entonces, por ahí vamos.*
>
> Entrevista profesora enlace caso 10. 0:43:01.629 – 0:43:37.929

Son tres las líneas fundamentales que dibujan en su mente el futuro de su trabajo: la primera de ellas es la obtención de una mayor rentabilidad académica de los recursos que crean puesto que eso les reportaría satisfacciones más tangibles. Consideran que el camino para lograrlo está en la publicación de artículos científicos en revistas extranjeras y la realización de traducciones de sus trabajos al inglés porque así se incrementarían sus posibilidades de ser reconocidos en instituciones también extranjeras. La segunda vía es la búsqueda de socios emprendedores que tengan ganas de trabajar, que quieran realizar actividades voluntarias y que colaboren en los proyectos en desarrollo porque es con personas así con las que se pueden materializar cátedras globales. Y, la tercera línea, consiste en sacar adelante los proyectos que están en desarrollo y la actualización de contenidos de los que ya están desarrollados.

> *Colaborar es importante porque estas cosas lo requieren. Vamos a ver, cuando hablas de una empresa en la que están las tareas muy distribuidas y cada uno tiene un sueldo para hacer ese trabajo, pues las cosas son distintas. Por ejemplo, una empresa editorial en la que dicen que el diseño lo hace fulano, que está contratado a tiempo completo, y de las fotografías se encarga sutano que no sé qué. Estamos hablando de otra cosa.*
> *Esto es mucho de amor al arte. Me pagan lo mismo si hago el proyecto virtual, que si no lo hago. A mí y a cualquiera de los profesores que, de alguna manera, pues tienen inquietudes parecidas. Y eso lo hablamos y lo comentamos todos.*
>
> Entrevista profesora enlace caso 10. 0:18:47.418 – 0:19:25.318

> *E: Algo me has comentado de esto ya, pero situándonos en una perspectiva de de futuro, ¿cuáles dirías que son los siguientes pasos que deberíais dar en los diferentes proyectos que abordáis?*
> *P: Un aspecto concreto, rentabilidad del trabajo. Puesto que la rentabilidad no es económica hay que buscarla de otra manera, una rentabilidad académica. Si yo invierto tanto tiempo en esto, no puedo estar inyectándole el fármaco en las ratas para hacer un artículo de publicación, que es lo que me haga ser catedrático, progresar, tener sexenios, y que me paguen un poco más. Entonces la prospectiva va en pensar cómo canalizo esto para que me revierta en artículos científicos. Claro, no en cualquier revista, las revistas en lenguas españolas están penalizadas, con lo cual tú sabes que es estéril escribir en español. Entonces ¿dónde está esa prospectiva?, probablemente en traducir al inglés. Contarlo a instituciones de fuera y publicarlo en revistas que típicamente se ocupan de cosas, a veces tan simples o tan interesantes como las tuyas, pero que se hacen en instituciones de fuera y que todos los productos están en inglés, fundamentalmente. Hay que intentar publicar esto, convertirlo en oro, en moneda que tú eches al currículum y te dé unas satisfacciones más tangibles que el correo electrónico. Aunque sin banalizar ese correo electrónico del alumno que te escribe agradeciéndote algo porque eso es un diamante.*
> *Otra cosa es ahondar más en buscar socio y en eso estamos. Yo me dejo convencer por lo tuyo, ahora déjate tú convencer por lo mío. Y es una forma de buscar gente emprendedora, o gente rara a la que les va la marcha. Bueno, en definitiva gente con ánimo y con ganas de trabajar y de hacer cosas que nadie les ha mandado hacer.*
>
> Entrevista profesora enlace caso 10. 0:48:29.566 – 0:51:59.566

Resultados de la experiencia

Cuando les preguntamos por los resultados se sus experiencias nos comentan que, debido a su naturaleza y alcance, estos proyectos afectan a la formación de los estudiantes de Medicina -de la Universidad de Málaga y de otras-, a la formación de profesionales en ejercicio y, añaden, también a la de los propios docentes implicados en cada uno de ellos. Para esos profesionales y estudiantes, los recursos generados se convierten en una opción de repaso permanente, un refuerzo para el aprendizaje práctico a través de las presentaciones virtuales de casos prácticos y un refuerzo para el aprendizaje teórico a través de las lecciones virtuales. Al tratarse de recursos virtuales traen consigo cierta flexibilidad temporal.

> *P3: No porque, claro, hay resultados de la experiencia que no se relacionan ni con la formación de estudiantes ni con la formación de docentes, sino con el aprendizaje de profesionales.*
>
> Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 10. 1:09:19.196 – 1:09:31.667

Para los estudiantes supone, además, una mejor rentabilidad de las clases presenciales porque, al contar con el soporte de las lecciones virtuales, los profesores se sienten con mayor libertad para incluir aspectos importantes como la resolución de dudas de los estudiantes y anécdotas ejemplificadoras.

> *E: Vamos ya al ámbito de los resultados. Entonces ¿qué resultados de aprendizaje estáis obteniendo en los alumnos? ¿Son mejores o peores que antes de trabajar de esta forma?*
> *P: Son mejores.*
> *E: ¿En qué sentido?*
> *P: Vamos a hablar por partes, por lo pronto les están dando una opción de repaso permanente y que no está en forma de un libro que tienen que recordar donde lo tienen guardado y, en cualquier caso, mucho más flexible que un libro. De hecho, una gran parte de los proyectos que creamos para pregrado son perfectamente válidos para la formación continuada de los médicos ya graduados. Dicen: "¡caramba! ¿Dónde me podía yo repasar la radiografía de un tórax? Que ni me acuerdo ni me la aprendí". Entonces, de entrada al alumno le estás dando una capacidad de volver a repasar los contenidos cuando quiera y tiran de ello con frecuencia, y sobre todo tiran de ello cuando ya han terminado y se ven con la realidad y dice: "¡huy! Estoy flojo en esto" De entrada, yo estoy convencido de que hemos mejorado mucho la formación respecto a la que dábamos antes, y estoy convencido porque la dábamos nosotros mismos.*
>
> Entrevista profesora enlace caso 10. 0:58:53.871 – 1:00:29.471

> *Tu pregunta es si mejora la docencia y nuestra hipótesis era que no la perjudica, que esto se puede hacer, que el alumno sigue aprendiendo, incluso si no viene a clase. Lo que pasa es que ya que me pagan y el rectorado, el decanato y mi departamento vigilan que yo asista a las clases presenciales, aprovechemos las clases presenciales. Pero ahí demostramos que la gente no venía a clase, hacía el resto de la asignatura igual y se miraba los contenidos en Internet y sacaba mejor nota que los otros. Pero bueno, ahí hay un sesgo porque los más voluntariosos estaban en el grupo que no venía a clase, o sea, el grupo que aceptó el proyecto piloto. Dicho de otra manera: los menos voluntariosos quedaban en el segmento convencional ¿no?*
>
> Entrevista profesora enlace caso 10. 1:06:10.008 – 1:07:98.408

El desarrollo de estas iniciativas afecta también en la formación de los propios docentes para poder crear nuevos proyectos o en lo que se refiere a los aprendizajes propios del trabajo con otros como la adaptación del ritmo personal al de otros, el aprovechamiento de una relación simbiótica o la programación de tareas.

> *E: (…) ¿en vosotros mismos notáis algún tipo de aprendizaje derivado de trabajar con otros, de trabajar colaborativamente?*
> *P: Claro que sí. De entrada, trabajar colaborando con otro profesor, o con otro profesional te enseña a adaptar tu ritmo a otro y a beneficiarte de esa simbiosis. Cuando me preguntaste cuál era el gran problema, la primera palabra que se me ocurrió fue tiempo. Y, claro, trabajar conjuntamente te ha hecho aprender a programar. Tú te programas solo de una forma mucho más intuitiva, sin embargo, programarte con otro requiere esfuerzo de programación, cómo vas a planificar. Y la planificación, la*

programación la impulsa el trabajo colaborativo y la oculta el trabajo unipersonal. De acuerdo tú te puedes planificar y luego cambias los planes en función de tus circunstancias pero, si trabajas con otros, eso no lo puedes hacer tan fácilmente, te tienes que adaptar. Y adaptarse es bueno.

Entrevista profesora enlace caso 10. 1:07:16.112 – 1:08:56.412

Opiniones y valoraciones generales

Ventajas y desventajas

En ese sentido, identifican en el trabajo con otros un trabajo más gratificante y eficiente porque permite la distribución de tareas y potencia la revisión externa de los avances de cada integrante del equipo.

Las restricciones que puede tener el trabajar con otro están en el entendimiento mutuo. En el respeto y en el entendimiento mutuo. Pero no es difícil de conseguir si hay voluntad. No solo es gratificante sino que es mucho más eficiente el distribuir tareas, revisar tú lo que ha hecho el otro, el otro lo que has hecho tú, en fin, ayudar a esa visión externa, que nunca tienes, si eres tú el que está metido en todo el berenjenal, siempre necesitas a alguien que lo vea desde fuera, y te diga algo que se te ha escapado. El trabajo en colaboración con otros tiene eso, es mucho más gratificante y más eficiente.

Entrevista profesora enlace caso 10. 0:46:20.258 – 0:47:20.258

Sin embargo, su larga experiencia también les ha hecho ver que trabajar con otros implica asumir ciertas dificultades. La fundamental es que requiere una importante inversión de tiempo que, en ocasiones, puede generar un conflicto personal (en términos de conciliación familiar, por ejemplo) y repercute en la lentitud del avance. La necesidad de invertir tiempo es quizás aún mayor cuando el trabajo parte de un consenso, tal y como sucedía con *Un paseo por la radiología* en el que inicialmente iba a trabajar todo el Departamento, en este tipo de proyectos es muy probable que se dé un descenso paulatino de participantes activos. Además, trabajar de este modo puede tener para los participantes un cierto componente restrictivo que viene dado por el hecho de tener que buscar el entendimiento mutuo y respetar a los demás, asumiendo, en ocasiones, decisiones con las que no se está del todo de acuerdo o limitando las iniciativas propias.

El tiempo. El principal problema es el tiempo. Esto te consume unas horas. Ahora ves qué mono ha quedado todo esto pero resulta que en el mes de agosto lo pasas sentado en el sofá, en pantalón corto, con el portátil en lo alto y corta, pega y ensambla una y otra vez.

Entrevista profesora enlace caso 10. 0:32:54.442 – 0:33:18.942

E: Y una vez estaba claro que ibais a ser dos o que seríais tres, en función del proyecto, para hacerlo juntos ¿habéis tenido algún tipo de dificultad?
P: No. Bueno, las dificultades inherentes, de nuevo el gran problema que es el tiempo. Llevamos esto más lento de lo que pensábamos, unos días por causas de unos, otros días por causas de otros. Recuerdo en uno de los proyectos, que hubo una oposición de por medio, pues bueno, se pospuso todo hasta que acabara la oposición.

Entrevista profesora enlace caso 10. 0:35:23.156 – 0:36:07.956

P4: A ver, la ventaja está en la motivación. Desventaja, que se diluya el proyecto, ¿no? Uno por otro, que se pierda… motivación o reparto de las fuerzas.
(…)
P3: Entre las ventajas añadiría yo el aprendizaje en grupo.
(…)
P5: Alguna desventaja sería el ser de diferentes campos, que no ser del mismo… puede dificultar.
P3: Eso puede verse de diferentes maneras, puede enriquecer o puede entorpecer.
P5: Claro, está realmente en los dos lados, como ventaja y como inconveniente.
E: (…) ¿Qué es lo que aporta o lo que dificulta?, para poder diferenciarlo.

P5: La ventaja es que realmente al verlo desde lados diferentes pues lo ves ciertamente diferente en un mismo proyecto. A lo mejor, si no estás en un mismo tema, ves más interesante la incidencia de otras cosas, a lo mejor.
E: ¿Integración diferentes puntos de vista?
P5: Sí.
E: Entonces la ventaja en sí no está en pertenecer a diferentes campos sino en el hecho de poder integrar diferentes puntos de vista…

Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 10. 1:15:28.655 – 1:18:33.206

Requisitos del trabajo con otros

Aprovechando esa trayectoria de trabajo en equipo a través de su implicación en diferentes iniciativas, les hemos preguntado a los profesores que han participado en el grupo de discusión cuáles son, en su opinión, los requisitos o condiciones indispensables para que un equipo docente pueda tener un buen funcionamiento.

Señalan fundamentalmente tres y, al igual que nos sucede en la práctica totalidad de los casos incorporados al estudio, afirman que la principal es, precisamente, la de que los integrantes del equipo tengan voluntad de trabajar en equipo, que quieran hacerlo, puesto que, reconocen, es la única manera de poder superar las dificultades mencionadas. Estamos entonces ante un primer componente que podríamos entender como actitudinal dado que, querer trabajar en equipo, supone contar con una implicación real por parte de los integrantes del equipo, entender las responsabilidades como compartidas –velando por el buen funcionamiento de las que nos corresponden en primer término y buscando el buen término de las directamente encargadas a los demás- y contribuyendo al mantenimiento de un buen clima grupal, sobre todo si el equipo no obtiene beneficios palpables de su trabajo y ha de conformarse con recompensas psicológicas como la satisfacción por el trabajo bien hecho o la vivencia de la experiencia de éxito.

Y en definitiva, dices: "¿por qué lo haces?" Nadie te impulsa a ello, convences a una serie de compañeros que colaboren, porque también tienen interés en ver quién sube primero esa montaña. Vamos a hacer, vamos a este reto. Y bueno, las recompensas están ahí. Están en esa onda expansiva que tiene, en ese flipar que te proporcionan cosas como un correo inesperado de alguien que lo ha visto, y podía haberse quedado callado, y haber tenido la misma rentabilidad y tal, pero ha decidido hacerte un comentario de agradecimiento.

Entrevista profesora enlace caso 10. 0:29:46.940 – 0:30:22.930

Y me han llegado estas recompensas gratuitas, que no te esperas, de correo electrónico de un alumno de Salamanca: "estimado profesor quiero agradecerle, porque he sacado un sobresaliente en la asignatura, y no he podido asistir porque he estado enfermo, y resulta que me la he podido preparar en casa gracias a los contenidos de..." Te pone eso más ancho que largo.

Entrevista profesora enlace caso 10. 0:29:21.240 – 0:29:46.940

P4: Si tiene éxito irá para adelante y, si no tiene éxito, pues el grupo ese no irá para ningún lado. La gente empezará a decir que sí pero a no hacer nada y, al final, se cargan el trabajo.
E: ¿Entonces podríamos decir que uno de los requisitos del trabajo con otros es la experiencia de éxito en el equipo o no?
P3: El problema que hay en los trabajos de grupo es que se cargue uno con todo el trabajo y los demás no hagan nada.
P1: El requisito del trabajo con otros es que haya una correspondencia en el trabajo. O sea, una correspondencia en la participación, una coparticipación de verdad.
P3: Y no que todos digan que sí y dos trabajan y los otros 8 se dedica a…
E: Es decir, ¿una implicación real por parte de los participantes?
P1: Implicación real, sí, que haya una implicación real. Es decir, a uno no le importa, llegado el caso, hacer el 90% si ve que el otro se esfuerza en hacer el 10. Pero que la cosa sea real.

P3: Pero ese 10% que esté bien hecho.
P1: Que esté bien hecho y se vea que está hecho con interés…
E: ¿Que haya una responsabilidad compartida?
P1: Una responsabilidad compartida, sí.
(…)
P1: Y, en el contexto en el que nosotros trabajamos, ser agradable.
E: ¿Empatía?
P1: Empatía, sí. Como decían: "First to be nice". Si tengo que hacer un trabajo en el que no hay una recompensa económica como tal, es decir, que las recompensas son un poco las que tú sientes, el "feeling" que tú tienes con el trabajo que haces y tal… Empatía personal… no sé, o disponibilidad al menos, predisposición. Es decir, trabajar con alguien que se implique realmente, tenga la responsabilidad compartida pero con el que prácticamente no puedas cruzar una palabra sin empezar a discutir pues es un horror, ¿no?

Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 10. 1:18:33.206 – 1:21:24.609

Claro, yo podría trabajar en equipo con cualquiera ¿qué es lo que puede pasar? Que nos encontremos con un desastre en el contexto del contacto, de la cercanía. Entonces la gratuidad tiene esa ventaja. Cuando no te pagan por algo, tiene un inconveniente pero también esa ventaja, se deshace lo andado y adiós muy buenas, tú te vas a tu casa tan rico y tan pobre cómo eras. Cuando has invertido tu fortuna familiar en un proyecto te tienes que aguantar y salir de ahí con tu socio con el que te llevas fatal hasta terminarlo porque, de otro modo, te arruinas.

Entrevista profesora enlace caso 10. 1:16:50.548 – 1:17:30.848

En segundo lugar de importancia sitúan un elemento más estratégico y operativo: la claridad en la definición de objetivos, motivos y procedimientos a seguir. La clarificación de estos elementos desde el comienzo permitirá a los componentes del grupo sentirse miembros del mismo y compartir realmente un proyecto común que funcione como motor de la experiencia, motor que en este caso podríamos situar en el diseño de material didáctico virtual para reforzar las clases presenciales y ofrecer material de repaso y actualización para estudiantes y profesionales en ejercicio en el campo de la Radiología.

Las personas que participan en cada proyecto, normalmente compartimos los principios y objetivos del proyecto a tope. Totalmente. No nos tenemos que convencer mucho de por qué hacemos eso y por qué lo hacemos así. Porque esa es la primera parte del trabajo, diseñar qué queremos hacer y con qué motivo. De hecho, te asocias con uno u otro en función de intereses en ese sentido. A mí me interesa la formación de pregrado pero también me interesa la de postgrado mucho. Y ese tipo de cosas se comparten claro. De inicio y casi al cien por cien.

Entrevista profesora enlace caso 10. 1:11:02.349 - 1:11:53.949

P2: (refiriéndose a una parte del mapa conceptual) No sé si os parece bien poner otro cuadro que ponga "facilitar la labor asistencial". Porque tú estás trabajando, necesitas recordar temas y ese material te ayuda a buscar conceptos.
P1: Sí, facilitación del trabajo asistencial.
(…)
P2: Por ejemplo, ves un signo y no te acuerdas como es, entonces vas al álbum para el informe...
P1: Sería un material de consulta, claro.
P2: Pero ahí el material de consulta es como de estudio. Es por darle un valor práctico en la actividad asistencial, no puramente teórico - formativo, sino con consecuencias prácticas.
E: ¿Y si ponemos que, tanto el autoestudio como el material de consulta, puede facilitar la actividad Asistencial?
P2: Vale, mejor.

Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 10. 0:21:36.660 – 0:22:46.144

El tercer factor al que hacen referencia nos hace ver, una vez más, esa constante preocupación por el tiempo, esa sensación de estar muy ocupados que nos acecha y nos paraliza muchas veces ante el planteamiento de ciertas innovaciones. Se necesita tiempo ya no solamente para trabajar con otras personas sino también simplemente para poder sacar adelante las herramientas que diseñan y ofrecen. Apuntan que podría reducirse la cantidad de tiempo

invertido por los docentes contando con más personas, apoyo técnico y dinero para pagar trabajos específicos y poder hacerse con los recursos necesarios.

> *E: Y en términos generales ¿qué dirías que es necesario para que un equipo docente funcione bien?*
> *P: Bueno, pues la respuesta vuelve a ser la misma que otra pregunta: el tiempo. El tiempo significa tiempo, personas, apoyo técnico, dinero, todo eso contribuye a minimizar el efecto tiempo. Pero ¿qué se necesita? Se necesita solo tiempo y ganas.*
>
> Entrevista profesora enlace caso 10. 1:15:33.209 – 1:16:03.609

Trabajo coordinado en la universidad y el Proceso de Bolonia

Además, y siguiendo con la preocupación del tiempo, nos comentan que en los trabajos coordinados en la universidad se pueden identificar dos fases diferenciadas con un nivel de exigencia diferente:

La primera es la fase de creación y es crucial para el proyecto. Es una fase que consume muchísimo tiempo y requiere un esfuerzo muy importante para obtener unos productos que cuesta compartir precisamente por lo que cuesta obtenerlos. Se trata de un periodo de construcción en el que no se perciben directamente los resultados del esfuerzo invertido y eso hace difícil que se den trabajos colaborativos en la universidad o que las personas que inicialmente iban a formar parte activa de la experiencia se mantengan en ella. Eso les ha sucedido con el proyecto *Un Paseo por la Radiología,* en principio pensado para ser desarrollado por el Departamento de Radiología y Medicina Física pero finalmente sacado adelante únicamente por dos profesores.

La segunda fase es la de rentabilidad, depende directamente de la primera y en ella se hace un trabajo más relajado. Se trata de una etapa, por tanto, menos peligrosa pensando en término de mantenimiento del equipo. Del mismo modo que en la primera fase es habitual encontrarse con bajas, con la disminución paulatina de las manos activas; en la segunda fase esas bajas se convierten en un elemento extraño, precisamente porque es cuando se perciben los resultados y el éxito del trabajo realizado en la fase anterior, el momento de la cosecha.

> *E: ¿Crees que en la universidad en general se podría trabajar de este modo, de forma colaborativa?*
> *P: Sí, yo creo que sí, de forma colaborativa y utilizando las nuevas tecnologías como recurso. Lo que pasa es que hay una fase de creación, que esas consumen un horror. Luego hay una fase de rentabilidad, en la que tienes lo hecho y trabajas sobre ello. Y ahí vas más relajado. Entonces, lo de antes, si te lo dan creado, pues maravilloso, ahí entra la colaboración. Claro, ¿qué pasa? Que yo entiendo que haya gente que se resista a ofrecer lo que ha creado. Lo entiendo, aunque yo no lo haga, entiendo que haya gente que se resista a ofrecerlo; porque, bueno, entiendo que eso conlleva un esfuerzo y a cambio de qué se van a beneficiar otros, por ejemplo. O que tiene unos intereses, es decir, esto cualquier día, consigo encestarla y consigo una remuneración económica o una subvención o una esponsarización distinta a si cojo lo difundo por ahí y ya lo tiene todo el mundo. Motivos miles, que cada uno tendrá el suyo, pero entiendo que pueda haber gente que se resista a soltar lo que ha hecho.*
>
> Entrevista profesora enlace caso 10. 1:21:01.246 – 1:22:26.646

Por otra parte, opinan que el Proceso de Bolonia puede ayudar al desarrollo de trabajos colaborativos en la universidad a través del establecimiento de contactos. Esto sería muy práctico para la difusión de los trabajos realizados y el intercambio de recursos. A su vez, contar con esos contactos, implicaría que podría llegar el momento en el que la primera fase, la de creación, se hiciese más llevadera, pues permitiría conocer y utilizar los resultados

obtenidos por otros y poner, así, el punto de partida de los nuevos proyectos en el punto en el que se han quedado otras personas antes.

No obstante, identifican una dificultad fundamental para que se de este impulso a través del establecimiento de contactos y es la gran cantidad de lenguas europeas diferentes que tenemos. Esta forma de pensar concuerda a la perfección con esa pretensión de la que nos hablaban cuando les preguntábamos sobre sus líneas futuras de acción y nos comentaban que la fundamental estaría focalizada en la difusión de su trabajo en lengua inglesa.

> *E: ¿Bolonia podría ayudarnos en esto o podría ser un problema añadido?*
> *P: Yo creo que Bolonia podría ayudarnos en los trabajos colaborativos, lo está pidiendo a gritos. Es decir, tú tienes creada una cosa, yo tengo creada otra, vamos a usarlas los dos. Sobre todo cuando es tan impresencial en el uso. Bolonia podría ayudar a hacer contacto, pero tenemos un problema, un problema que no tienen los estadounidenses, ni los hispanoamericanos, entendiendo Hispanoamérica como la geográfica -Latinoamérica, América del Sur, etcétera-. Se trata del idioma. En Europa tenemos una amalgama de idiomas tremendo. Y hombre, sí podemos hacer una estrategia que es enfocarnos todos hacia el inglés; de hecho se está propiciando pero nos volvemos a encontrar con otra inversión de tiempo y esfuerzo importante.*
>
> Entrevista profesora enlace caso 10. 1:18:14.341 – 1:19:15.741

Lo destacado y lo que hemos aprendido del caso

En este caso nos encontramos ante la *modalidad de núcleo generador diversificado,* que se aprecia especialmente claro en los proyectos a través de Tesis Doctorales. En tanto que propulsores y participantes activos de las iniciativas de las que hemos hablado, situamos al profesor enlace y el catedrático con el que nos ha explicado que trabajaba como el núcleo generador del que parten todas ellas.

En 1998 hacen una propuesta a su Departamento para desarrollar de forma conjunta un material didáctico con casos prácticos y, aunque la idea ha sido bien acogida al comienzo, poco a poco los profesores del Departamento dejaron atrás su participación activa en el desarrollo del mismo, probablemente por cuestiones de falta de tiempo. Sin embargo, el núcleo generador se ha mantenido activo y, entre los dos, han sacado adelante su idea porque realmente creían en ella.

De forma paralela, y manteniendo ese interés común hacia la exploración de las posibilidades que ofrecen las TIC para el diseño y desarrollo de recursos didácticos en Radiología, proponían a sus doctorandos trabajos de naturaleza semejante formando, en cada una de ellas, equipo con el autor de la Tesis, trabajando con él en su diseño y desarrollo y facilitando las pruebas correspondientes con sus estudiantes para analizar los puntos fuertes y débiles de la herramienta educativa en cuestión. Se trata, entonces, de equipos puntuales y pequeños, de dos o tres personas que integran su trabajo en un nivel colaborativo y que se mantienen durante el desarrollo de cada Tesis. Lo interesante es que, a pesar de que se trata de proyectos independientes, ahora empieza a identificarse relaciones entre ellos llevando unos al desarrollo de los siguientes, lo que sucede, por ejemplo, con el *Proyecto AULAGA* en el que se inspira *TRIPA-TC,* que se complementará más adelante c*on* otros dos recursos: *TRIPA-RX* y *TRIPA-RM.* Es precisamente esta circunstancia de que haya llegado el momento en que unos proyectos lleven a otros la que refuerza para nosotros la idea de núcleo generador.

En la ficha que aparece a continuación se presenta de forma resumida la información recogida en el caso en función de las dimensiones que hemos contemplado a la hora de incorporar datos sobre el mismo.

EXPERIENCIA: DESARROLLO DE RECURSOS DIDÁCTICOS EN RADIOLOGÍA. PROFESOR DEL DEPARTAMENTO DE RADIOLOGÍA Y MEDICINA FÍSICA, UNIVERSIDAD DE MÁLAGA	
ÁMBITO DE APLICACIÓN	- Diferentes proyectos independientes de diferente tipo. En equipos reducidos para el desarrollo de Tesis Doctorales en equipos más amplios para proyectos de mayor complejidad. - Diseño y desarrollo de recursos didácticos y refuerzos para los estudiantes y material de consulta para Médicos en ejercicio.
NIVEL DE INTEGRACIÓN DEL TRABAJO DE CADA COMPONENTE	- Según la clasificación de niveles que hemos adoptado, en las Tesis Doctorales se produce trabajo colaborativo entre el autor y los directores de la Tesis, en los proyectos de mayor complejidad estructural se produce trabajo cooperativo.
PUNTO DE PARTIDA	- Necesidad sentida de rentabilizar el tiempo en las clases presenciales. - Interés por la exploración y explotación de las posibilidades docentes que ofrecen las TIC. - Interés por participar en innovación docente para crear recursos didácticos. - Planteamiento de Tesis Doctoral sobre docencia en Radiología
PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS	- Autonomía de los estudiantes. - Gestión personal del tiempo. Atender diferentes ritmos de aprendizaje. - Aprovechamiento de las TIC. - Importancia de las ejemplificaciones y el tiempo dedicado a resolver dudas.
ARTICULACIÓN OPERATIVA	- Pequeños equipos formados por dos o tres personas que se ponen de acuerdo a través de reuniones presenciales en los proyectos desarrollados como Tesis Doctorales. - La coordinación en proyectos como Radiología Virtual o Radiología Básica On Line es más compleja. Cuentan con el respaldo de instituciones internacionales con su propia estructura y su envergadura exige la existencia de figuras de coordinación. En este tipo de iniciativas participan muchos colaboradores que son personas que no se conocen personalmente y que se comunican por correo electrónico.
DIFICULTADES	- Necesidad de invertir mucho tiempo. - Lentitud del avance. - Falta de recursos humanos técnicos para apoyar el desarrollo de sus ideas. Tienen que ocuparse también ellos de los asuntos técnicos y, para eso, invertir más tiempo. - Dificultad para que en los proyectos grandes los integrantes del equipo mantengan una participación activa al largo del tiempo. - Componente restrictivo que viene dado por el hecho de tener que buscar el entendimiento mutuo y respetar a los demás. - Tener que asumir decisiones con las que no se está del todo de acuerdo.
APOYOS	- Colaboraciones desinteresadas de médicos especialistas, estudiantes de intercambio, estudiantes Erasmus y profesores universitarios. - Respaldo del Colegio Interamericano de Radiología (CIR)
MODALIDAD: NÚCLEO GENERADOR TIPO DE ACTIVIDAD: DIVERSIFICADA (Según la escala de complejidad estructural que se está diseñando a partir de los casos incorporados en la Tesis Doctoral)	

Tabla 12. Ficha resumen del caso número 10. Fuente: Elaboración propia.

Sin embargo, no quisiéramos cerrar el comentario de este caso sin mencionar aquellos elementos que más nos han llamado la atención de este interesante núcleo generador:

En primer lugar nos hace llegar un mensaje esperanzador puesto que, ejemplos como éste, nos recuerdan que también hay docentes comprometidos con su profesión y la innovación, docentes que se preocupan no solamente de controlar el contenido de las asignaturas específicas que imparten sino que reflexionan sobre su práctica, identificando problemáticas específicas en ella y pensando formas de desarrollar recursos didácticos que puedan resultar de utilidad, ya no solamente a sus estudiantes, sino a ellos mismos, a docentes de otras universidades y a profesionales en ejercicio.

Normalmente docencia e investigación se entienden como dos dimensiones independientes de la labor del profesor universitario, no obstante, en la experiencia del profesor enlace podemos apreciar cómo se supera esa visión. Los recursos y plataformas a las que dan lugar son diseñados, desarrollados y probados en el marco de investigaciones claramente aplicadas a la dimensión de la docencia y focalizadas en el aprendizaje del estudiante. Se trata, además, de investigaciones desarrolladas en Tesis Doctorales lo que hace permear en los investigadores noveles del Departamento esta forma de percibir la investigación como un componente de la docencia comprometida. Estamos hablando de Tesis que, aunque en un principio eran consideradas "exóticas" en el área, ya han dejado de serlo.

Otro elemento que ha llamado nuestra atención es ese empeño que ponen en explotar las posibilidades que ofrecen las TIC para poder ofrecer a los usuarios la oportunidad de gestionar su propio tiempo, desligando los apoyos desarrollados de la necesidad de personarse en un momento y un lugar específicos.

> *Por ahora lo hacemos por eso, porque creemos que hay que ir por ahí. No es solo porque nos da la gana, sino porque hay que ir por ahí. El aprendizaje práctico tiene un ritmo muy personal y en los seminarios o en las prácticas siempre rompes el ritmo de alguien, por exceso, o por defecto, siempre hay un alumno al que o le vas muy lento porque lo coge todo, o le vas demasiado rápido y no se entera. Sin embargo, todas estas herramientas permiten que estés tranquilo, tómate tu tiempo.*
>
> Entrevista profesora enlace caso 10. 0:30:22.930 – 0:31:00.999

Por último, señalamos el aspecto que ha hecho que el caso haya sido incorporado en el estudio y es que, a pesar de las dificultades que perciben que entraña el trabajar con otros, ellos apuestan por desarrollar estos proyectos en pequeños equipos de trabajo en unas ocasiones y en organizaciones más complejas cuando la envergadura y el apoyo que recibe la iniciativa lo permite. Emprender proyectos de este tipo, con un alto componente creativo, les ha llevado a comprender la importancia de la colaboración para sacarlos adelante.

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Caso 11[21]. TELECO. Escuela Técnica Superior de Ingeniería de Telecomunicación. Universidad de Málaga. *Modalidad de núcleo generador diversificado*

La experiencia de este equipo docente afecta a las asignaturas en las que participan cinco de los profesores del Departamento de Tecnología Electrónica. Desarrollan su trabajo en la Escuela Técnica Superior de Ingeniería de Telecomunicación de la Universidad de Málaga. Su experiencia afecta a asignaturas de grado, de posgrado, trabajos fin de carrera y una asignatura virtual complementaria que se ha convertido en una asignatura oficial presencial de grado. Son aproximadamente 200 los estudiantes afectados por su sistema de trabajo en cada curso académico, se trata de los estudiantes de Teleco Superior y Teleco Técnica que cursan esas asignaturas.

La entrevista con la profesora enlace ha tenido lugar el 25 de mayo de 2010. Para la sesión de revisión del mapa conceptual, el 17 de noviembre de 2011, hemos podido contar con cuatro de los cinco componentes del equipo. Entre ellos se encontraba la profesora enlace a la que habíamos hecho la entrevista inicial a partir de la que se había elaborado el primer borrador del mapa conceptual del caso. Participaba también en la sesión uno de los estudiantes perteneciente a una de las asociaciones que colaboran con ellos en algunas de sus iniciativas.

Punto de partida

La experiencia de este equipo docente comienza en el año 1998, cinco profesores recién incorporados compartían un único despacho, por eso sufrían continuas interrupciones al tratar de atender a los estudiantes que les necesitaban. Pero muchas de esas interrupciones se podían evitar si articulaban un sistema para que sus alumnos tuviesen acceso libre a los materiales de las asignaturas en las que trabajaba cada uno de ellos. Eso les lleva a solicitar un proyecto de innovación basado en enseñanza virtual, puesto que querían tener un alojamiento web para colgar ese material y exámenes resueltos de cursos anteriores. Necesitaban el proyecto de innovación para poder contar con un alojamiento web sin necesidad de costearlo ni tener alguien que se ocupase de crear y mantener la infraestructura necesaria.

Aunque este complemento virtual estaba pensado originalmente para las asignaturas de grado, más adelante y de forma natural, se ha ido incorporando esta dinámica también en las asignaturas de posgrado.

[21] Encontrarán el mapa conceptual del caso en el CD situado en la cara interior de la contraportada. Dentro de la carpeta *2.- ANEXOS TESIS* encontrarán la carpeta *ANEXO 2 – Mapas conceptuales finales* y, dentro de ésta, la carpeta *caso 11.* Al abrir la carpeta *caso 11* verán todos los archivos asociados al mapa de ese caso. Si abren el primero de ellos (que es un archivo HTML cuyo nombre empieza por *0.- CASO 11.)* les aparecerá en pantalla la estructura general del mapa, a partir de ahí pueden ir desplegando las partes y recursos agregados que les interese.

> *Nosotros cuando entramos teníamos todos del orden de veintitrés años o así, éramos los niños del departamento. Nos colocaron a cinco personas en el mismo despacho con asignaturas de ciento y pico alumnos por cabeza. Vamos, te puedes imaginar lo que era aquello, cada dos minutos entraba alguien y, normalmente, lo mínimo que teníamos dentro era de tres a cuatro alumnos, continuamente. Aquello era un caos, no había quién trabajara.*
> *Mucha de la gente que venía tenía problemas que se podían resolver simplemente con una frase o con una copia de un examen, eran problemas de infraestructuras. Para reducir ese problema de que te viniera tantísima gente, decidimos que lo que pudiera dársele al alumno en bloque y evitar que estuviera viniendo, pues se le daba y punto. Como reprografía no acababa de funcionar porque somos mucha gente decidimos que todos los que estábamos en el despacho -no solo mi asignatura, sino las de todos los que estábamos en el despacho- íbamos a poner todas las cosas que nos pedían los alumnos en general en Internet. Como no había un Campus Virtual ni nada, pedimos este proyecto de enseñanza virtual, sobre todo para tener el alojamiento Web sin tener que pagarlo, evidentemente, y para que alguien se encargara de lo que era la infraestructura, que no tuviéramos que estar preocupándonos nosotros siempre de eso. Y eso hicimos, entonces tuvimos la ayuda de Manuel Cebrián, que era el director del ICE en aquel momento y al hombre le interesaba muchísimo este tema.*
>
> Entrevista profesora enlace caso 11. 0:30:31.853 – 0:32:52.557

Una de las docentes de ese despacho impartía las asignaturas troncales de tercer curso Sistemas Digitales y Laboratorio de Sistemas Digitales en Teleco Superior, mientras que una de sus compañeras de despacho las impartía junto a otro profesor en Teleco Técnica. Por eso les propuso que se asociasen los tres. Así trabajarían los mismos contenidos en las dos titulaciones y compartirían el espacio virtual. Más tarde añadieron a ese alojamiento códigos de prácticas de otros años y foros que resultaban muy prácticos para resolver dudas. Solicitaron y pusieron en marcha un nuevo proyecto de innovación centrado en el desarrollo de una asignatura virtual de Microbótica, puesto que la robótica era un componente que debería abordarse en la asignatura troncal pero no había tiempo suficiente como para incluirlo como contenido presencial y obligatorio. Este proyecto estuvo en marcha desde el curso 2001-2002 y se mantendría hasta el curso 2006-2007. En él no solamente se coordinaban los tres docentes sino que resultaba fundamental el apoyo recibido de los miembros de la Rama de Estudiantes de la IEEE (*Institute of Electrical and Electronics Engineers*) de Málaga para mantener la iniciativa en marcha.

> *En cuanto a los proyectos, yo lo que he llevado sobre todo, ha sido una asignatura completamente virtual, que es la asignatura de Microbótica. En esta asignatura la gente podía hacer proyectos que servían para laboratorios de otras asignaturas presenciales nuestras. O sea, toda la docencia en sí era virtual, todas las tutorías eran virtuales, y toda la información y el temario y demás se había organizado sobre la Red, entonces no se explicaba en clase nada, porque en clase hay unos contenidos que son los que vienen específicos dentro del programa de la asignatura que son los que se tienen que dar, y esos eran los que se daban. Y todo lo demás, todo lo que era la parte de Microbótica en sí, se impartía de forma virtual, y nos ha estado funcionando bien.*
>
> Entrevista profesora enlace caso 11. 0:06:43.979 – 0:07:26.679

> *…o sea, en este caso hay coordinación a más niveles. Entonces, por ejemplo, en nuestro caso, nosotros tenemos una asociación de alumnos aquí, que es la rama de estudiantes de IEEE en Málaga.*
> *E: ¿La IEEE?*
> *P: Es una asociación de Ingenieros electrónicos y eléctricos a nivel internacional. Se trata de una asociación jerárquica y lo más bajo que puede llegar es hasta el nivel de alumnos, y los alumnos tienen esta asociación que es para gente que estudia ingeniería de este tipo. Y en particular pues tienen que hacer una serie de actividades al año. Una de las actividades que ellos hacían era participar en las competiciones y exhibiciones de microbots nuestras. Nosotros nos coordinábamos también con ellos a través de Internet, o sea cuando subíamos cosas, ellos también subían. Por ejemplo, se encargaban de grabar en vídeo las competiciones y exhibiciones, ellos llevaban la página Web, lo que era la infraestructura y gestión de la página que, de hecho, estaba alojada en su dominio. Nosotros nos encargábamos de la parte de subir temario, subir recursos y contestar en los foros. Después, a la hora de organizar las competiciones y demás, teníamos una parte propia, una*

> *parte privada de la Web de trabajo, que era donde nos coordinábamos en lo que se refería al dinero reunido, la gente que podríamos traer, la distribución de tareas entre nosotros…*
>
> Entrevista profesora enlace caso 11. 0:16:12.613 - 0:17:58.449

Operativización de la iniciativa

La asignatura Sistemas Digitales se complementaba con la asignatura Laboratorio de Sistemas Digitales donde se incorporaba fundamentalmente la parte práctica correspondiente a la teoría abordada en la asignatura Sistemas Digitales. Con el tiempo han ido llevando parte de la asignatura práctica a la teórica para tratar de seguir un proceso más integrado hasta que, con la última adaptación de los planes de estudio, se han fusionado en una única asignatura. Como comentábamos, paralelamente a estas dos asignaturas han generado otra virtual no oficial con la que introducen la Microbótica.

> *P1: La asignatura Sistemas Digitales tiene una complementaria que es la asignatura de Laboratorio de Sistemas Digitales que es la que tiene muchas horas de laboratorio. La de Sistemas Digitales es la teórica y después estaba la práctica. Y lo que comenta Eva es que ahora lo que hemos hecho es llevarnos parte de la práctica a la teórica para que no estuviera tan separado y, de hecho, ahora con Bolonia se han juntado las dos.*
>
> Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 11. 0:16:21.394 – 0:16:41.915

De la asignatura de Laboratorio se hacían prácticas muy específicas en las que se trabajaba con un microcontrolador[22]. En lugar de esas prácticas específicas los estudiantes podían optar por hacer unas prácticas mejoradas de la asignatura virtual. Serían prácticas con un planteamiento más indefinido, que presentaban un mayor nivel de complejidad y en las que no solamente trabajarían con un microcontrolador sino que llegarían a buscar su aplicación. Trabajarían con un robot al que se le incorporarían unos sensores para que fuese capaz de tomar sus propias decisiones. Tendrían que lograr, por ejemplo, que su robot fuese capaz de recorrer un laberinto, jugar al fútbol o destruir un castillo de vasos.

A pesar de que este tipo de prácticas suponían mucho más trabajo para los estudiantes y no se les ofrecía ninguna recompensa específica, más allá de la oportunidad de tener una experiencia práctica más completa, lo habitual era que se tuviese que hacer un sorteo para decidir cuáles de ellos podrían realizar un proyecto de ese tipo porque no contaban con robots suficientes para todos los interesados. De estas prácticas han salido buenos proyectos que, incluso, han sido presentados a concursos nacionales.

> *Siempre ha habido cola, esto era una asignatura que era más complicada para los alumnos, porque tenían que hacer más de lo que tenían que hacer los demás para poder cursarla, y sin embargo siempre ha habido cola para coger los robots. Al final ha habido que escoger entre los alumnos, bueno más que escoger lo que hemos hecho es sortear, porque no nos parecía justo que porque alguien tuviera una nota, y no otra, se quedara sin eso. Los resultados de los alumnos han sido bastante buenos, hemos tenido gente que ha ido a competir en competiciones microbóticas a nivel nacional, lo hemos podido subvencionar con proyectos nuestros de investigación.*
>
> Entrevista profesora enlace caso 11. 0:07:45.390 – 0:08:20.153

> *Entonces la Robótica aplicada al aula se traduce justo en la asignatura de grado que doy que es Sistemas Digitales pero sumándole la parte de Robótica. Entonces mi problema era que no tenía horas físicas para sumarle la parte la de Robótica, pero a mí no me importaba echar las extras, el*

[22] Un microcontrolador es un circuito integrado programable, capaz de ejecutar las órdenes grabadas en su memoria.

> *problema es que a los alumnos probablemente sí. A ver, por muchas ganas que le echen ellos tienen que sacar una serie de asignaturas para adelante, no solo la mía. Bueno, hasta ahí el hacerlo optativo, pero ya que lo haces optativo, tendrás que darle la docencia en algún margen de horas. No existe ese margen de horas porque los programas están apretados, ellos tienen docencia mañana y tarde; entonces ¿qué margen de horas usas? El que cada uno pueda, y la única forma de acoplarse a que cada uno pueda es Internet, por eso la docencia es virtual.*
>
> Entrevista profesora enlace caso 11. 0:50:45.935 – 0:51:36.953

Además de esas prácticas mejoradas, esa asignatura no oficial contenía un complemento virtual en el que incorporaban información adicional necesaria para desarrollar las prácticas mejoradas que, según el caso, puede ser de acceso libre o de acceso restringido solamente a los estudiantes de la escuela. Algunos estudiantes que realizaban proyectos fin de carrera relacionados con esta rama también sacaban partido de los recursos recogidos en el alojamiento. Finalmente esa asignatura complementaria se ha convertido en una asignatura optativa oficial y presencial de grado y ha dado lugar a un curso de verano internacional en el que colaboran con la Universidad Politécnica de Wroclaw, en Polonia y se organiza y desarrolla casi por completo a través de internet, con un coordinador al frente.

Articulación de su coordinación

En las asignaturas presenciales tienen un coordinador que viene especificado en la propia programación docente. Por él pasan todas las decisiones importantes de la asignatura como por ejemplo los contenidos que serán subidos a la web o las modificaciones en el temario que se imparte. Ese tipo de decisiones se toman en reuniones presenciales. Tienen una a principio de curso para organizar la docencia presencial y los contenidos de la página web y a finales de curso tienen otra para decidir si habrá cambios para el siguiente curso.

> *E: En el transcurso del curso ¿tenéis algunos momentos típicos de reunión?*
> *P: Bueno, a principio de curso y a final de curso, sí. A final de curso, para ver si se va a cambiar algo para el curso siguiente y demás. A principio de curso para organizarnos en lo que es la docencia presencial y eso. Y también a principio de curso es cuando cambiamos el material de la página Web, entonces sí que nos reunimos; para ver, bueno, pues yo voy a subir mis transparencias, y tú las tuyas, o vamos a usar las mismas transparencias los dos grupos. Ese tipo de cosas.*
> *E: En esos encuentros ¿hay alguna persona como típicamente encargada de convocar las reuniones?*
> *P: No. Generalmente se asume que se van a convocar. Como estamos relativamente cerca, el primero que se acuerda manda un mail, y dice: "¡venga vamos! Tenemos que reunirnos". Entonces buscamos un hueco y nos juntamos. Si fuéramos quinientas personas sería otro tema, pero como somos tres, es más fácil, una cosa un poquito más anárquica.*
>
> Entrevista profesora enlace caso 11. 1:11:53.308 – 1:13:00.880

Se encargan de varios grupos-clase que, en ocasiones, pertenecientes a diferentes titulaciones pero los profesores se ponen de acuerdo con respecto a los contenidos a abordar con todos ellos, aunque cada cual puede elegir el modo de hacerlo. Sin embargo, utilizan el alojamiento web como repositorio compartido en el que van incorporando diferentes materiales y recursos. Cada uno de ellos cuelga allí todo aquello que encuentra y le resulta de interés como, por ejemplo, algún ejercicio que le parece provechoso y decide incorporar en su clase. Los docentes de otros grupos pueden acceder a esos recursos que suben sus compañeros y decidir libremente si desea o no utilizarlo en su clase. De esta forma, todos –estudiantes y profesores- tenían a su alcance y disposición el material que se utilizaba tanto en su grupo como en los demás.

En las asignaturas de grado, que son las más homogéneas y tradicionales, hay varios profesores que imparten la misma asignatura en distintos grupos. Entonces la parte de temario tiene que ser común, no vale impartir un temario en un grupo y otro temario en otro grupo, para eso está el coordinador, en eso nos ponemos de acuerdo y no lo hacemos por internet sino cara a cara. El temario, las transparencias y demás lo subimos coordinadamente a la Web. Pero con los ejercicios de clase que se van haciendo día a día, o con las cosas que uno se va encontrando no es necesario que nos coordinemos para colgarlo. Por ejemplo, a lo mejor estás en Internet y te encuentras una práctica que ha hecho alguien sobre el micro que usamos y que resulta interesante para lo que tú explicaste el día anterior; eso no tienes porque coordinarte con el otro, lo subes y le dejas una notificación para que lo mire, por si le es interesante también para su clase. Más o menos eso es lo que hacemos. Estamos coordinados cara a cara para lo que es temario y las transparencias de clase, que pueden ser distintas pero tienen que tener los mismos contenidos, eso es obligatorio. Pero luego, cada uno dentro de lo que cabe, lleva por su lado sus contenidos de ejercicios, códigos, vídeos y demás. Los subimos a la misma Web y contamos con un sistema de pizarra de notificaciones que avisa a los demás profesores y a los alumnos que estamos suscritos, no todo el mundo tiene porqué suscribirse, tú te puedes suscribir o no, pero si estás suscrito te avisa para que tú revises el contenido de lo que ha subido el otro, entonces eso te da lugar a dos opciones: si te parece muy interesante el contenido, tú lo das en clase también, o si no te parece interesante como para darlo en clase, lo sugieres a los alumnos, para que prueben ellos en sus casas. Y bueno, más o menos, es la típica coordinación de asignaturas de grado. Lo bueno que tiene es que los alumnos tienen acceso, no solo a lo que se hace en su clase, sino también lo que se hace en las demás clases, para que no le falten ejercicios. Y siempre sabes lo que se ha hecho en las dos clases, aunque no hayas ido a las dos.

Entrevista profesora enlace caso 11. 0:12:31.972 – 0:14:57.771

P1: Mi forma de actuar es: se dice que hay que hacer esto, pues yo lo hago al año siguiente. Y, claro, eso no te da estabilidad porque al año siguiente detectas problemas y lo vuelves a cambiar. Vosotros tenéis más inercia para llegar a la estabilidad. Eso es lo que yo quería decir ahí, que al coordinarnos conseguimos llegar a…
P5: Para conseguir coherencia en el temario.
P1: Exactamente, que no cambiemos todos los años y…
P5: Por lo menos hay una fase previa en la que se juntan todos los que dan la asignatura para decir: "Bueno, vamos a ver, ¿qué vamos a hacer?"
P1: A mí me costó cambiar de micros tres veces antes de llegar…
P5: Sí ya, pero el mero hecho de que haya una reunión y que eso se pregunte, no que sobreentienda que cada uno va a hacer lo que…
(…)
P1: La idea de eso es también que cualquier alumno… Vamos a suponer que yo tengo un alumno y no puede ir a las clases porque le coincide con las que tienen de otra asignatura de otro año, puede ir a la de Eva, no hay problema. O sea, después yo puedo puntuarlo a él en el examen porque el examen de la misma asignatura es el mismo para todos, no tiene uno una, otro otra… O sea, esa idea de que puedan cambiar los alumnos de clase o los exámenes sean iguales, nosotros la tenemos clara, pero no todo el mundo funciona así. Cuando yo estudié en Madrid cada profesor hacía su examen y tenía sus contenidos y sus temarios y sus historias, de la misma asignatura.
P3: Laura, es que es la misma asignatura pero en diferentes titulaciones. Entonces, yo entiendo que lo que está diciendo Cristina es que hagamos algo transversal para que sea intercambiable y coherente.

Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 11. 0:46:27.856 – 0:48:11.851

Por otra parte, en la asignatura virtual había cuatro niveles de acceso diferentes: Al nivel de acceso de los coordinadores solamente podía acceder uno de los profesores y uno de los integrantes de la asociación de estudiantes que colaboraba con ellos. El nivel de acceso del profesorado implicado es el que tenían los profesores no coordinadores y los integrantes de la asociación no coordinadores y permite el trabajo en los foros y pequeños cambios que no afecten de forma importante al conjunto. Los estudiantes participantes tenían un nivel de acceso libre que les daba acceso al trabajo en el foro, a la información libre y a la restringida. Había un último nivel de acceso restringido para los participantes que no permitía llegar a la información restringida como por ejemplo aquella referida a los concursos nacionales a los que se tienen presentado algunos de los trabajos de sus estudiantes.

En las asignaturas presenciales está la figura del coordinador y la hemos mantenido en las virtuales. Cuando se quiera introducir algún cambio importante o alguna cosa que tenga que ver con la estructura general como, por ejemplo, algo referido a la información que hay en la Web, se habla con el coordinador y ese coordinador digamos que tiene la última palabra. Este coordinador no es absolutista, si yo quiero poner un ejercicio que yo he puesto en mi clase, y me gusta, yo lo pongo y ya está; y se lo notifico a los demás por si les interesa. Pero si yo quiero cambiar un tema y no dar este contenido y dar el otro, tengo que hablar con el coordinador y ponerme de acuerdo con él. El coordinador ya se encargará de avisar al resto de implicados y demás y eso se hace a nivel presencial, antes de pasar a la Web. Las cosas importantes pasan por el coordinador. Eso en las asignaturas de grado en las que el coordinador viene ya especificado en la programación docente y todo, es un rol que se reconoce aquí en la Universidad.
En la asignatura virtual nosotros mantuvimos ese tipo de rol, en ese caso la coordinadora era yo, pero también había un coordinador de las actividades de los alumnos y los estudiantes de la asociación. Los estudiantes de la asociación básicamente hablaban con él para poner cosas, podían subir cosas a la Red. Los que eran alumnos que estaban haciendo las prácticas, cualquier cosa que quisieran subir -salvo al foro- se las mandaban a él, las revisábamos, les dábamos el visto bueno y las subíamos. No era censura, era simplemente comprobar que no hubiera cosas raras, que no hubiera ningún virus y ese tipo de cosas.
Digamos que había tres niveles de acceso: el nivel de acceso de los coordinadores -que eran las personas estas de la Asociación de estudiantes y yo-. El nivel de acceso del profesorado que estaba implicado –los otros dos profesores- que ellos podían subir cosas, no me necesitaban a mí pero, si había cambios gordos, debían de pasar por mí, que era coordinadora. Y lo mismo en el caso de las asociaciones de alumnos, gente que está dentro de la asociación pero que no era el coordinador. Y, luego en el caso de los alumnos o de cualquier otra persona que quisiera subir cosas o cambiar cosas -quitando el foro que era totalmente libre- a la Web, eso pasaba siempre por los coordinadores, no tenían permiso de acceso.

Entrevista profesora enlace caso 11. 1:04:58.605 – 1:07:28.241

Experiencia como equipo docente

Evolución

En su trayectoria como equipo han tratado de mantenerse en una perspectiva de mejora a través del análisis de necesidades que supone un aprendizaje rápido, ir eliminando aquellas cosas que creen mal hechas y reforzando aquellas que consideran adecuadas.

Identifican tres puntos de inflexión fundamentales: la incorporación de dos nuevos docentes al equipo como parte de un proceso natural, uno de ellos incluso ha participado como estudiante en la experiencia de la asignatura virtual. El momento en que han logrado la coordinación efectiva del equipo que supuso el desarrollo de una línea común para poder tener contenidos iguales en los diferentes grupos así como exámenes comunes. Y, un último punto de inflexión que sitúan en el cambio de plan de estudios con el que afirman que se produce la consolidación de su equipo docente.

P2: Eso es, como equipo docente ha sido el cambio de plan de estudios el que nos ha llevado a que...
(…)
P1: Yo soy muy desordenada, no soy muy organizada entonces, cuando ya nos metimos todos en el mismo meollo, me supuso un cambio importante.
P5: Y a nosotros.
P1: Puedes poner cuando se consiguió la coordinación efectiva porque hubo un tiempo de desajustes hasta que ya nos coordinamos del todo.
(…)
E: ¿Qué os supuso el cambio de plan de estudios aparte de que la materia ahora esté reconocida?
P1: Pues que había más gente que quería dar esta asignatura aparte de nosotros.
P3: Digamos que ya es donde se formó el equipo docente que somos ahora. Porque antes había otro profesor que ahora no está.

P1: O sea, no toda la gente que estaba alrededor de esta asignatura se podía quedar. Y había otra gente que no estaba y que quería entrar. Entonces hubo que utilizar una serie de criterios para…
P2: Lo que pasaba es que esta asignatura se había remodelado hace poco en los planes de estudios anteriores pues se podía mantener para el nuevo plan de estudios, mientras el resto de las asignaturas debía modificarse. Entonces se convirtió en una asignatura muy golosa.
(…)
E: Entonces ese cambio del plan de estudios al final supuso la consolidación del equipo.
(Todos afirman)

Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 11. 1:06:02.939 – 1:08:09.610

Condicionantes

Señalan que el primer año lo han tenido que dedicar a cuestiones técnicas para poder sacar adelante la página web para la que habían pedido el proyecto de innovación, les faltaba apoyo técnico para llevar el campus virtual que, en un inicio, no era de fácil manejo. Por otra parte, la carga de créditos era muy elevada y la de la asignatura virtual no era contabilizada porque se trataba de un añadido que no estaba formalizado institucionalmente. Lo que sucede es que, una vez hecho el esfuerzo, todavía algunos docentes no utilizaban internet con regularidad por lo que era complicado coordinarse con ellos a través de dinámicas como las que estaban generando. Por otra parte, han notado en las promociones de los últimos años una importante tendencia de descenso del interés que muestran los estudiantes, lo que repercute de forma negativa en su propia formación.

P1: Al principio se pensó que no iban a tener tanta demanda y se dijo que el que quisiera que se apuntara para pedir robot. Nos quedamos sin robots y entonces la gente protestó. Bueno, pues por orden de entrada y dijo gente: "No es que resulta que muchos se apuntan a ellos y a sus amigos para coger el robot". Dijimos: "pues bueno, controlamos el laboratorio a partir de tal hora que llegamos nosotros…". Total, que tuvimos un día que se presentó la gente aquí a las 7 de la mañana para hacer cola y no estaba abierto el centro. Entonces al final decidimos que por sorteo. Nunca hemos querido hacerlo por medias académicas porque no nos parecía justo. Entonces el sorteo fue como una especie de consecuencia natural del jaleo que nos montaban los alumnos todos los años.
P4: De hecho, el primer año que dejasteis muy claro que el microcontrolador estaba recién sacado de la caja y que en las tutorías no esperásemos gran cosa, creo que se cogieron todos los robots.
P1: Sí, sí, se habían agotado todos.
P4: Hasta diciendo que realmente era una experiencia, que era piloto, que podíamos hacer lo que quisiéramos.
P3: Pero que no ibais a tener ayuda casi ninguna.
P1: Ni más nota que el resto, que eso era importante.
(…)
P1: Además es interesante porque, ahora, con los estudiantes que tenemos eso ya no funciona. O sea, ha cambiado algo en la forma de pensar de los estudiantes y a ellos ya no les interesa. Es más, aunque les des recompensa, van al mínimo. Vamos, no todos, todos pero la generalidad.

Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 11. 0:21:02.762 - 0:23:00.571

Precisamente entre los apoyos con los que cuentan destacan el de los estudiantes que optaban por realizar las prácticas mejoradas porque tenían mucha motivación y hacían una importante inversión de tiempo. Sin las asociaciones de estudiantes tampoco sería posible el desarrollo de la asignatura virtual, las personas que las componen también invierten mucho tiempo en la asignatura y subvencionan, junto al Centro del Museo de las Ciencias de Málaga y tiendas de electrónica de la zona, actividades que desarrollan como seminarios, cursos de verano y exhibiciones que organizaban para mostrar trabajos de los estudiantes, trabajos de otras asociaciones de robótica y trabajos de personas ajenas a la universidad. También algunos

profesores de formación profesional que contaban su experiencia en el área y algunas veces participan en esas exhibiciones.

> *Pues yo creo que fue clave el que se implicaran los propios alumnos en el tema. El trabajo de las asociaciones de alumnos en este respecto es impagable. Nosotros hubiéramos sido completamente incapaces de llegar hasta donde hemos llegado. Venía gente de los institutos, gente de formación profesional y demás, a traer sus propios robots, los que ellos hacían por hobby, para enseñarlos. Hemos llegado a tener subvenciones de las tiendas de aquí, de las tiendas de informática, tiendas de componentes y demás. Subvenciones para dar premios a las pruebas nuestras. Ya había ocasiones en que teníamos tanto dinero como para lo que es un proyecto de investigación pero para lo que es una actividad docente, muchísimo. Tanto dinero que hemos necesitado ampliar el salón de actos con una carpa y hemos podido pagar de las subvenciones de las tiendas y demás. Incluso se sorteaban, porque nosotros no queríamos dinero en metálico, lo que queríamos era que nos pagaran la carpa o cosas así. Pues algunas tiendas te decían que te subvencionaban con 3 mp3. Entonces a la gente que entraba le dabas una entradita, y luego los sorteabas, con lo cual teníamos mucha asistencia te puedes imaginar.*
> *Pasamos de estar en un aula, a estar en una planta que había diáfana arriba, de ahí al salón de actos y al final nos expandimos fuera del Salón de Actos. Bueno también llegó a implicarse el Centro del Museo de las Ciencias de Málaga, todos los años nos da donaciones para hacer estas cosas.*
> Entrevista profesora enlace caso 11. 0:51:48.376 – 0:53:25.537

Por último nos hablan de algunos apoyos institucionales como el del grupo de investigación ISIS (Ingeniería de Sistemas Integrados) al que pertenecen algunos de los componentes del equipo, su departamento, su Escuela el director del Instituto de Ciencias de la Educación de su universidad, y los Vicerrectorados de Investigación, de Relaciones Internacionales y el de Innovación Docente.

Resultados de la experiencia

Cuando les preguntamos si creen que el hecho de que ellos trabajen en equipo repercute en que sus estudiantes resulten mejor formados se origina un interesante debate provocado, en parte, por la forma en la que hemos formulado la pregunta. En ese momento del grupo de discusión las intervenciones giraban en torno a la diferencia entre ofrecer una mejor formación y que los estudiantes aprovechen realmente las oportunidades de aprendizaje que se les ofrecen. Con respecto al primero de los factores están de acuerdo en que ellos trabajando en equipo están poniendo a sus estudiantes mayor flexibilidad y cantidad de recursos. No obstante, no confían en que realmente los estudiantes estén aprovechando como deberían todo ese esfuerzo o, al menos, no todos ellos puesto que consideran que las últimas promociones presentan un nivel inicial más bajo y una mermada capacidad de atención.

> *E: ¿Creéis que los estudiantes, debido a que vosotros os coordináis, están recibiendo una mejor formación o están saliendo mejor formados?*
> *P1: Es que hay dos diferencias: ¿están recibiendo una mejor formación? Sí, probablemente sí. Pero, ¿han salido mejor formados? Como ha bajado tanto el nivel no sé hasta qué punto se benefician. A lo mejor si hubiésemos tenido esta coordinación hace 10 años, cuando los estudiantes eran otros, pues hubiéramos tenido un beneficio que se notaría a la legua pero, hoy por hoy, yo no sé hasta qué punto se benefician los estudiantes porque aquí a lo que se va es a lo mínimo.*
> *P3: Yo lo que creo es que, evidentemente, al coordinarnos todos nosotros estamos intercambiando ideas y nos estamos renovando. O sea, yo hago cosas que antes no…*
> *P1: Sí, para nosotros sí, pero para los estudiantes…*
> *P3: Pero a mí eso me repercute en que hay cosas que hacía de una forma y a lo mejor ahora lo hago como lo hace Eva.*
> *(…)*

P1: Lo dicho, mi opinión está condicionada a eso, a que yo pienso que es mejor el tipo de docencia que damos ahora pero no sé hasta qué punto se benefician los estudiantes de esta mejoría dado que pasan de muchos de los beneficios que podrían obtener.
P5: Una cosa que desde el punto de vista del alumno sí hay es más flexibilidad. O sea, a lo mejor al final llegas al mismo punto pero, si el camino para llegar a ese punto no es tan dirigido como podía ser hace algún tiempo, eso es una mejora, desde luego.
P2: Y desde el punto de vista de la organización a lo mejor el alumno en ese momento pues dice: "Bueno, yo lo que quiero es aprobar el examen y punto" Pero ellos en el campus virtual se quedan como alumnos. Muchas veces, cuando deciden hacer el proyecto de fin de carrera de una temática que está relacionada, esa información que está mucho más organizada y que proviene de nuestra coordinación, es mucho más fácil utilizarla.
P5: Sí, por la flexibilidad, una cosa tan tonta como es el material del curso cuando tenías que irte a reprografía, robar la carpeta donde estaban las cosas del curso y hacer cola para…
P1: Sí, pero eso más que por coordinación es por la disponibilidad, por la forma de organizárnoslo tal cual. La coordinación yo creo que es más nosotros nos reunimos, nos ponemos de acuerdo en el temario, en cómo se van a dar las asignaturas, discutimos, yo he adoptado cosas que antes no hacía porque Eva las hace y dan buen resultado, o he adoptado formas de trabajar de Eduardo.
(…)
P1: Si la pregunta es si, por ejemplo, yo creo que he mejorado mi forma de dar clase por coordinarme, yo creo que sí. Ahora, si la pregunta es: creo que el alumno se beneficia de que yo de mejor las clases, no estoy tan segura.
P3: Bueno, lo que sí es evidente es que, al coordinarnos, estamos usando mejor los recursos, estamos usando mejor los laboratorios, estamos usando mejor los equipos, nos comunicamos entre unos y otros. Y eso sí redunda en que el alumno tiene un servicio mejor. Por ejemplo, ahora todos usamos…
P1: Los mismos tutoriales.
P3: Sí. No sé, yo creo que esa parte sí.

Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 11. 1:39:06.400 – 1:43:01.799

Pero, por otra parte, también reconocen que algunos profesores que tienen clase más adelante con sus mismos estudiantes les indican que aquellos que se implican son capaces de rentabilizar todas eses aportes que les ofrece el trabajo en equipo de sus profesores.

P3: Antes tú podías ver tu asignatura como una isla en la que tú trabajabas, pero en el momento en el que estamos 4 profesores trabajando en lo mismo los recursos se aumentan mucho. Por ejemplo Nacho tiene cien mil placas de circuito impreso hechas, entonces si a ti te hace falta en un momento pues vas y las puedes usar tú. Otro es bueno haciendo documentos. Entonces todo eso yo creo que sí redunda en que al final…
P1: A ver, la oferta es mucho mayor, el nivel de enseñanza yo creo que mejora. Desde el momento en que tú hacías algo de una manera y ves cómo lo hace otro y consideras que es mejor y lo cambias. O sea, no lo cambias al azar, tú dices: "pues sí, es verdad, lleva razón y esto se puede hacer así. Y lo que no te interesa pues no lo cambias y ya está.

Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 11. 1:46:13.370 – 1:47.00.777

En lo que concierne a su propia formación como docentes afirman que al trabajar con otros han mejorado en aspectos como la reflexión sobre su propia práctica, el intercambio de ideas, la renovación, la mejor utilización de los recursos y la toma de decisiones conjuntas que se complica al tener diferentes puntos de vista.

Incluso creen que la experiencia afecta positivamente a la formación de los voluntarios que se completa en lo relativo a la propia competencia de trabajo en equipo y la organización de eventos y actividades.

En suma, el equipo docente siente cierta satisfacción personal con el trabajo realizado porque están introduciendo continuas mejoras en su actividad docente.

E: ¿Y estáis satisfechos de lo hecho hasta ahora?
P: Yo creo que sí. Siempre hay espacio para mejorar. Cada año decimos: "Esto no teníamos que haberlo hecho así, para el año que viene..." Siempre hay espacio para mejorar, pero yo creo que cada año vamos mejorando un poco, en fin, hacemos lo que podemos y se ve que no pasamos del tema. O

> *sea, hay intención no solo de estar en esta batalla sino de seguir con ella. Nosotros apostamos por la enseñanza virtual, aunque sea complementaria a la presencial no tiene porque ser completamente virtual. Apoyamos lo que es el soporte de Internet de cualquier tipo de actividad docente. De hecho llevamos en ello ya diez años, once años me parece. Empezamos hace mucho y no nos hemos cansado todavía.*
>
> Entrevista profesora enlace caso 11. 1:25:22.006 – 1:26:14.249

Opiniones y valoraciones generales

Ventajas y desventajas del trabajo con otros

Después de este tiempo trabajando en equipo señalan que eso ofrece ciertas ventajas como la disminución de la carga de trabajo, los materiales son compartidos y se incrementa la retroalimentación a través de los foros comunes. Esa retroalimentación sirve para la identificación de problemas y la detección de necesidades.

La desventaja del trabajo con otros la sitúan precisamente en la necesidad de ponerse de acuerdo a la hora de decidir los contenidos de la asignatura, la metodología a emplear y los criterios de evaluación. Su coordinación tiene que ser todavía mayor en los foros comunes en los que intervienen.

> *E: ¿Cuáles dirías que son las ventajas y las desventajas de trabajar con otros?*
> *P: Pues las ventajas son las que te digo, que siempre los errores te los cazan, materiales que tú no has encontrado a lo mejor los encuentran ellos, dudas que en tu clase no han salido a lo mejor han salido en la suya. O sea, tienes una retroalimentación directa por donde va todo el mundo, porque estás viendo las preguntas. Los foros son comunes, cuando a mí me hacen una pregunta la ven los demás y viceversa, entonces varias personas podemos comentar lo mismo.*
> *Y la desventaja principal que veo es que te tienes que coordinar, que no vale que yo diga A en mi clase, si en la clase de al lado están diciendo B y hay veces que tienes que discutir: "¡oye! No. Pues yo no pienso que esto sea así, pues yo creo que esto hay que hacerlo de otra manera". A veces cuesta un poco el que todos nos pongamos de acuerdo para poner lo mismo en la página, porque claro lo que tú digas en clase, se lo lleva el viento, lo que diga el otro lo mismo, y luego tú examinas a tus alumnos y el otro examina a los suyos y ya está, pero en el foro y en Internet tenemos que estar todos a la misma.*
> *E: Y haciendo un compendio de todas estas ideas que me acabas de comentar ¿dirías que es rentable trabajar en equipo?*
> *P: Sí, yo estoy totalmente convencida de que hay que trabajar en equipo, vamos. O sea, desde mi punto de vista, siempre.*
>
> Entrevista profesora enlace caso 11. 1:00:58.342 – 1:02:16.996

Requisitos del trabajo con otros

Cuando aprovechando su propia experiencia como equipo les preguntamos cuáles creen que son los requisitos para que un equipo docente tenga un buen funcionamiento ellos hacen referencia a características personales, condiciones interpersonales y condiciones estructurales:

Entre las primeras señalan la disposición para aportar ideas nuevas, la flexibilidad suficiente para dialogar y ceder cuando es necesario y el sentido de profesionalidad que lleva a cada uno a querer llegar a realizar un trabajo bien hecho.

E: Con respecto a los requisitos del trabajo con otros Cristina mencionó una definición adecuada de roles, una disposición para ceder, una disposición para aportar ideas nuevas, un buen ambiente y la compatibilidad de los estilos personales. ¿Creéis que hay algún requisito más?
P3: ¿A qué te refieres con lo de los roles?
P1: Por ejemplo, ¿se toman las decisiones por mayoría o se toman por …? O, ¿si yo estoy en desacuerdo me puedo salir y puedo romper…? Ese tipo de…
P3: Vale, vale.
P5: Pero es de roles o de normas. Es que ahí somos todos iguales.
P1: Sí, sí, vamos, el coordinador simplemente figura.
E: De todos modos estas preguntas son en términos generales, no es que sea específicamente en vuestro grupo. Es decir, la pregunta es: ¿qué crees que es necesario para que un equipo docente funcione bien?
P5: Yo, desde luego, señalaría el buen ambiente, disposición para dialogar, en vez de ceder porque, no sé, no tienes porqué ceder, no sé.
E: ¿Estáis de acuerdo en cambiarlo?
P2: Sí.
P5: Aumenta flexibilidad.
(…)
P1: De todas maneras dialogar implica dialogar y ceder. Porque tú puedes hablar mucho y decir: "pero yo no me apeo del burro" y entonces el diálogo se rompe.
P2: Por eso está lo de ser flexible.
P1: Por eso decía lo de la flexibilidad.
(…)
E: La otra pregunta que hacía a Cristina para completar esta parte del mapa era que si ella podría trabajar en equipo con cualquier profesor o profesora.
P1: Yo no.
P3: Bueno, yo creo que casi nadie.
E: ¿Por qué?
P3: Porque hay caracteres incompatibles que se llevan mal de por sí, nos guste o no nos guste. Somos humanos, si yo no puedo ver a otra persona… me refiero a que si yo me llevo de bruces con aquella persona, eso tiene más mal camino…
P4: Acabo de ver otra cosa que, a lo mejor para requisito para el trabajo con otros… es el sentido de profesionalidad, el decir: "Ante todo, esto tiene que quedar bien hecho."

Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 11. 2:01:29.818 – 2:05:02.676

Como condiciones interpersonales hacen referencia al buen clima relacional y la compatibilidad de los diferentes estilos personales de los integrantes, de forma que les resulte posible articular operativamente su trabajo.

E: ¿Y qué es necesario para que un equipo docente funcione bien?
P: Pues yo creo que casi lo mismo que a cualquier equipo, que se definan los roles oportunos para coordinarse, que la gente esté dispuesta a ceder cuando tiene que ceder, y esté dispuesta a aportar ideas nuevas siempre que pueda, y básicamente lo mismo que en cualquier otra cosa: que la gente se lleve bien; si la gente se lleva bien es mucho más fácil.
E: ¿Podrías trabajar en equipo con cualquier profesor o profesora?
P: Podría hacerlo, pero no trabajaría bien en equipo con cualquier profesor o profesora, no ya porque te llevas mejor o peor, sino porque hay veces que tienes caracteres opuestos, y tú dices: "yo es que no estoy dispuesto a transigir en esto" Y el otro dice: "pues yo no estoy dispuesto a transigir en esto otro". Y te puedes llevar fenomenal, como personas, y tomarte unas cervezas luego en la calle, pero como equipo no funcionas bien.

Entrevista profesora enlace caso 11. 1:31:25.608 – 1:32:19.346

Entre las condiciones estructurales explican que es necesario que en el equipo se produzca una definición adecuada de roles y se acuerden unos objetivos comunes que muevan al conjunto del equipo, en aras de desarrollar un proyecto conjunto.

El trabajo coordinado en la universidad y el Proceso de Bolonia

Cuando les preguntamos si creen posible que el trabajo en equipo se convierta en una realidad generalizable en la universidad ellos insisten en que siempre habrá personas reticentes, que se podría conseguir solamente por imposición. Además, señalan que el hecho de que no sean reconocidos por la universidad los esfuerzos de aquellos docentes que ya trabajan con otros, no ayuda a cambiar la tendencia actual al individualismo en la docencia. Insisten en que ese tipo de iniciativas que redundan claramente en la mejora de la calidad formativa deberían ser abiertamente cuidadas y reconocidas.

> *P5: Es otro detalle que, por ejemplo, ahí no está reflejado. Aquel que realmente se bate el cobre por coordinarse con la gente y tal, eso no está reconocido más allá de las palmaditas en la espalda.*
> *P1: No, no, que va.*
> *P5: O sea, falta un reconocimiento de la labor de la gente.*
> *P4: Ni palmaditas en la espalda porque yo sospecho que tú apareces…*
> *P2: Es al revés.*
> *P4: … le apareces a alguien: "Vamos a reunirnos para coordinarnos"; "¡Eh!...*
> *P1: Que yo tengo cosas que hacer.*
> *P4: … que yo tengo cosas que hacer"*
> *P1: Sí, sí, es verdad. Y además es siempre son los mismos para todo. O sea, es para investigación, es para coordinación, es para dar cursos, es para dar charlas. Siempre salen los mismos voluntarios y, encima, te etiquetan de…*
>
> Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 11. 2:33:55.493 – 2:34:30.693

El Proceso de Bolonia potencia el trabajo en equipo y debería ser una ayuda para que se produzca ese tipo de interacciones entre los docentes pero, en realidad, no se está dando reconocimiento a los esfuerzos que algunos docentes hacen para trabajar en equipo, ni tan siquiera en términos de horas de dedicación. Ese reconocimiento mitigaría la problemática diaria del docente en lo que se refiere a la docencia, la investigación y la gestión.

> *P5: Claro, el tema es que efectivamente podría ser una ayuda porque Bolonia quiere un poco ahondar en que se pongan nuevas estrategias docentes, que el profesorado mire por la calidad y por el trabajo continuado del grupo, del alumno. Que es lo que estábamos viendo antes de la coordinación de profesores. ¿Qué pasa? Que realmente el Proceso de Bolonia en lo que se ha convertido es en un vamos a reinventarlo todo para que se quede lo más parecido a lo que estaba, todo eso lo que está suponiendo es sustraer fuerzas, sustraer tiempo de lo que realmente… O sea, si tú tienes que dedicarle tiempo a la nueva coordinación de la programación docente, la estructura del grado, del crédito, de qué asignaturas se extinguen y cuando me las dan y tal… pues lo otro se pierde.*
> *P1: Luego, como cuando se dijo que Bolonia entra, nadie tenía muy claro por dónde iba a tirar Bolonia: si las titulaciones iban a quedarse en cuatro, en tres años, si eso iba a afectar, si esto salía… En lugar de estar dedicándole tiempo a cómo vamos a adaptar las asignaturas a lo que se propone en Bolonia, que se propone más o menos lo que Eva ha hecho ya, que es vamos a implicar más al alumno, por ejemplo, presentación de trabajos… Todo eso es Bolonia. Pero, en lugar de dedicársele tiempo a establecer unas líneas comunes para que las asignaturas seas así, que es como deben de ser, se ha dedicado a esta asignatura se queda, esta se va, ahora esta no sé cuánto, ahora cómo le cambio el nombre a ésta para que sea la misma que antes pero…*
>
> Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 11. 2:10:53.330 – 2:12:17.028

El propio Proceso de Bolonia se añade a esta casuística como un problema porque se produce una descoordinación importante. No se ha hecho una buena gestión del proceso puesto que no se contaba con unas directrices claras ni recursos económicos. De esta forma el descuido ha sido generalizado a la hora de diseñar los nuevos planes de estudio y eso supuso para los docentes una inversión de tiempo no recompensada.

E: ¿Y todos estos elementos que me estáis contando que incorpora el Proceso de Bolonia creéis que afecta a la forma de trabajar en equipo?; ¿puede ser que por el hecho de que se esté generando todo este cambio, todos estos cambios de estudio propicie el trabajo en equipo entre los docentes o puede ser que lo esté dificultando?
P2: Yo creo que hace que sea necesario.
P1: Lo propicia, porque hace que sea necesario. Y también lo dificulta, precisamente, porque lo hace necesario. O sea, tú antes eras profesor y decías: "pues yo doy mis clases así y, al que no le guste, que no venga". Y ahora no.
(…)
P1: Yo creo que lo implica pero no lo facilita necesariamente porque tienes que buscar mecanismos para hacer una cosa que antes a lo mejor no hacías.
(…)
P4: Pero yo creo que sí lo facilita porque, para empezar, lo que dice Eva, ha roto tabúes entonces, en el sentido de que ya no te van a mirar raro cuando haces esas cosas, es una facilidad.
P1: ¿Pero eso facilita que te coordines o puede llevar a la situación -que en la universidad se da mucho- de decir: "Claro, como él da las clases así ahora mis alumnos van a decir que yo las doy muy mal"? Esas cosas pasan.
P4: Ya, pero… (…) antes sin coordinarte funcionabas, ahora o te coordinas o no sales de aquí.
Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 11. 2:23:09.163 – 2:25:34.320

Lo destacado y lo que hemos aprendido del caso

Recogemos en la página siguiente una ficha resumen de los elementos más representativos del equipo cuya experiencia acabamos de describir.

Al igual que en el caso 10 nos encontramos en éste con una persona que tiende a trabajar en equipo y va llevando a la gente de su alrededor a hacerlo con ella, identificamos entonces en esta experiencia un nuevo *núcleo generador diversificado* según la *escala de complejidad estructural* que estamos diseñando a partir de lo que los protagonistas de experiencias de trabajo con otros están compartiendo con nosotros. En cuanto al nivel de integración que se produce entre el trabajo de los diferentes integrantes del equipo consideramos que se trata de un trabajo cooperativo puesto que toman decisiones que afectan al conjunto en determinados momentos puntuales pero luego cada cual trabaja por su cuenta aportando a los demás aquello que localiza.

También ambos casos coinciden en el hecho de que el desarrollo de complementos virtuales a la docencia presencial se convierte en un importante centro de interés. En este caso la motivación inicial está en una cuestión meramente logística -reducir la cantidad de interrupciones en el despacho porque dificultaba el trabajo- pero las motivaciones han ido cambiando con el paso del tiempo y la identificación de nuevas necesidades para cuya cobertura se iban solicitando diferentes proyectos de innovación. Vemos pues, como el apoyo institucional a las iniciativas de los profesores facilitan tanto su génesis como su desarrollo.

Al mismo tiempo, nos comentan que el hecho de conseguir un buen funcionamiento en los proyectos precedentes les anima a emprender nuevos proyectos y esto nos reafirma en la idea de que un equipo docente necesita vivir la experiencia de éxito en sus proyectos compartidos para tomar fuerza y continuar adelante con su trayectoria.

EXPERIENCIA: TELECO. ESCUELA TÉCNICA SUPERIOR DE INGENIERÍA DE TELECOMUNICACIÓN. UNIVERSIDAD DE MÁLAGA	
ÁMBITO DE APLICACIÓN	- Asignaturas compartidas de grado y postgrado. Asignatura virtual complementaria que se ha convertido en una asignatura presencial oficial del grado.
NIVEL DE INTEGRACIÓN DEL TRABAJO DE CADA COMPONENTE	- Trabajo cooperativo.
PUNTO DE PARTIDA	- Necesidad de reducir las interrupciones de los estudiantes en el despacho compartido. - Proyecto de innovación basado en enseñanza virtual, querían tener un alojamiento web para colgar ese material y exámenes de cursos anteriores. - Proyecto de innovación para el desarrollo de una asignatura virtual complementaria no oficial con prácticas mejoradas.
PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS	- Importancia de la práctica. - Valor del trabajo del estudiante.
ARTICULACIÓN OPERATIVA	**ASIGNATURAS PRESENCIALES** - Coordinador que viene especificado en la propia programación docente. - Reuniones presenciales: - A principio de curso para organizar la docencia presencial y los contenidos de la página web. - A finales de curso tienen otra para decidir si habrá cambios para el siguiente curso. **ASIGNATURA VIRTUAL** - Cuatro niveles de acceso: - Nivel de acceso de los coordinadores: uno por parte de los profesores y otro por parte de la asociación de alumnos que colaboraba con ellos - Nivel de acceso del profesorado implicado: es el de los profesores no coordinadores y los integrantes de la asociación no coordinadores. Permite el trabajo en los foros y pequeños cambios que no afecten de forma importante al conjunto. - Nivel de acceso libre de los estudiantes participantes: acceso al trabajo en el foro, a la información libre y a la restringida. - Nivel de acceso restringido: no permitía el acceso a la información restringida.
DIFICULTADES	- Falta de apoyo técnico para llevar el Campus Virtual. - Carga de créditos muy elevada y la de la asignatura virtual no era contabilizada. - Algunos de sus alumnos no tenían un acceso fácil a internet. - Las promociones de los últimos años con poco interés.
APOYOS	- Estudiantes que realizaban las prácticas mejoradas que muestran mucha motivación y hacían una importante inversión de tiempo. - Asociación de alumnos: invierte tiempo y subvenciones en algunos proyectos del equipo. - Centro del Museo de las Ciencias de Málaga y tiendas de la zona que ayudan con subvenciones para proyectos del equipo. - Profesores de formación profesional que contaban su experiencia en el área y algunas veces participan en exhibiciones organizadas por el equipo. - Apoyos institucionales: grupo de investigación ISIS (Ingeniería de Sistemas Integrados), su departamento, su Escuela el director del Instituto de Ciencias de la Educación de su universidad, y los Vicerrectorados de Investigación, de Relaciones Internacionales y el de Innovación Docente.
MODALIDAD: NÚCLEO GENERADOR **TIPO DE ACTIVIDAD: DIVERSIFICADA** (Según la escala de complejidad estructural que se está diseñando a partir de los casos incorporados en la Tesis Doctoral)	

Tabla 13. Ficha resumen del caso número 11. Fuente: Elaboración propia.

Es interesante ver como en este caso se ha llegado a producir incluso la implicación de la comunidad en la que se encuentra la facultad, llegando a recibir ayuda hasta de comercios de la zona. Esta circunstancia, junto al hecho de poner a sus estudiantes en contacto con el mundo de los concursos nacionales, da buena cuenta de la importante apertura de la experiencia.

Es de destacar también el importante esfuerzo que han hecho en términos de horas de dedicación para el desarrollo de la asignatura virtual. De hecho, insisten en que no hubiese

sido posible sacarla delante de no contar con el importante apoyo de asociaciones de estudiantes. Reconocen que es precisamente el haberse asociado entre ellos y con los diferentes apoyos que han recibido lo que ha posibilitado el desarrollo de sus ideas. De esta forma reconocen que trabajando con otras personas son capaces de desarrollar proyectos que no verían la luz de tener que sacarlos adelante en solitario.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Caso 12[23]. Asignatura Fisioterapia II. Facultat de Medicina i Ciències de la Salut de Reus en la Universitat Rovira i Virgili. *Modalidad de experiencia aislada o enquistada*

En el caso número 12 están implicados dos de los docentes que formaban parte de la muestra del proyecto Visibilidad. Son un profesor y una profesora que se convierten en el enlace entre ese proyecto inicial y el equipo docente que nos ocupa en este caso. Hemos podido hacer una entrevista individual a cada uno de ellos –realizadas el 10 y el 11 de mayo de 2010, respectivamente- a partir de las que hemos elaborado el primer borrador del mapa conceptual de su experiencia. Para la sesión de revisión y discusión del mapa conceptual –que realizamos el 8 de noviembre de 2011- hemos podido contar con todos los integrantes que forman parte del núcleo del equipo.

Se trata de un grupo de cuatro profesores a tiempo completo que comparten la asignatura Fisioterapia II, de la Titulación de Fisioterapia en la Facultat de Medicina i Ciències de la Salut de Reus en la Universitat Rovira i Virgili. En el momento en el que hemos realizado el grupo de discusión nos comentaban que la asignatura de Fisioterapia II de la que nos han hablado se dividió con la adaptación a los nuevos grados de estudio, insistían en que su intención era la de mantener pequeños proyectos compartidos.

Punto de partida y composición del equipo docente

La primera profesora del equipo en tomar contacto con la asignatura de Fisioterapia II lo ha hecho ayudada por un profesor a tiempo parcial en 1994 pero se trataba de una asignatura de 24 créditos y era demasiado amplia, necesitaban más profesorado para poder dividir el trabajo. De esta forma, en 1996 eran dos los profesores a tiempo completo encargados de la asignatura y, en el año 2004, se completa el equipo sobre el que hablamos con un total de cuatro docentes a tiempo completo de la unidad docente de fisioterapia del Departamento de Medicina y Cirugía que forman el núcleo del mismo y otros dos a tiempo parcial que compatibilizan su trabajo en la universidad con el trabajo en centros asistenciales y son, por tanto, dos de los 11 profesores en los centros de prácticas que acogen a los estudiantes para realizar las prácticas en centros asistenciales de la asignatura.

> *Básicamente es profesorado que tiene una dedicación a tiempo completo que quizá por cuestiones de ubicación física tenemos mayor relación y con los que ha habido un trabajo más como grupo, no solo de relaciones típicas entre docentes, sino que ha habido un intercambio de impresiones, un trabajo que se acerca un poquito a lo que podría ser un trabajo de dinámica de grupo. No es exactamente eso, pero sí que ha habido algo más que lo que es compartir solo contenidos. Para mí*

[23] Encontrarán el mapa conceptual del caso en el CD situado en la cara interior de la contraportada. Dentro de la carpeta *2.- ANEXOS TESIS* encontrarán la carpeta *ANEXO 2 – Mapas conceptuales finales* y, dentro de ésta, la carpeta *caso 12.* Al abrir la carpeta *caso 12* verán todos los archivos asociados al mapa de ese caso. Si abren el primero de ellos (que es un archivo HTML cuyo nombre empieza por *0.- CASO 12.)* les aparecerá en pantalla la estructura general del mapa, a partir de ahí pueden ir desplegando las partes y recursos agregados que les interese.

> *eso ha sido muy importante, quizá ha sido el motor que me llevó a ilusionarse un poquito más, a darle otra perspectiva a las cosas. Esto y el feedback de los alumnos es lo que ha hecho crear ese engranaje. Cosas que con otro profesor bajo un perfil de profesor asociado que aparece para dar muy poquitas clases, o de profesores con los que no tienes tanto contacto es un poquito más complejo porque cuesta un poquito más compartir ese día a día.*
>
> Entrevista profesor enlace 1 caso 12. 0:06:18.392 – 0:07 – 0:07:36.485

> *El núcleo se ha formado porque estamos aquí los cuatro, físicamente estamos juntos y también nuestra visión está mediatizada por el hecho de estar aquí porque si eres un profesor que estás en prácticas, en el hospital y aquí tu visión es diferente. Entonces nosotros somos los cuatro que estamos aquí. Luego están otros profesores que también tienen una carga importante en cuanto a docencia pero que combinan su docencia con la asistencia y luego están los profesores que solamente dan prácticas, esto es a grosso modo nuestras implicaciones.*
>
> Entrevista profesora enlace 2 caso 12. 0:19:47.310 – 0:20:18.536

Dos de los cuatro docentes que conforman el núcleo del equipo docente se encargan de la evaluación de la memoria que realizan los estudiantes durante las prácticas en centros asistenciales. Los cuatro son los que se encargan de las clases teóricas y las prácticas de la asignatura en la facultad. Como se ocupan ellos de ambas cosas, pueden diseñar una construcción progresiva de los aprendizajes a partir de una metodología bien definida en la que coordinan las clases teóricas y las prácticas en la facultad. Les resulta más complicado incorporar a esta estructura las prácticas en centros asistenciales puesto que han de ajustarse al ritmo del centro específico al que va cada estudiante.

> *Yo ahora te estoy hablando del equipo que te decía que está a tiempo completo y que es un poco responsable del día a día de la docencia aquí, pero vamos, este tipo de asignaturas tienen una parte de prácticas que se hacen aquí en el centro pero otras que se hacen en los centros hospitalarios y ahí está el lío. Porque creas un diseño donde hay una construcción más progresiva, en la que la metodología está bien definida pero cuando tú trasladas esto a la vida real en un hospital pues chirría un poco. Porque claro, todo es adaptarlo al ritmo del hospital, a la dinámica del hospital, a la implicación de la docencia en el mismo hospital y cambia. Ahí es donde se crea el desajuste más importante, al menos bajo mi punto de vista. Para resolver esa situación nosotros planteamos la idea de crear en esta misma facultad lo que existe en otras universidades que es una clínica universitaria, no tanto el concepto de clínica universitaria como hospital sino una especie de laboratorio de prácticas que un poco estuviera gestionado desde aquí, en dónde te pudieran llegar los pacientes, en dónde tu pudieras no regirte por el parámetro de tiempo, por el parámetro de productividad, en el que el alumno se tuviera que enfrentar en una situación más controlada, una situación más cercana a la realidad pero eso no se nos ha facilitado. Quiero decir que eso no ha sido bien aceptado ni desde el centro, ni desde la propia universidad.*
>
> Entrevista profesor enlace 1 caso 12. 0:18:31.731 – 0:20:11.634

> *P2: Sí que ha habido un trabajo progresivo por integrar lo que se hacía en los centros de prácticas, quizá con menos resultados que lo que hemos conseguido en el equipo por la ubicación que tienes ahí y todo esto. Pero sí que ha habido un trabajo progresivo y creo que al final estábamos bastante bien. Y eso costó mucho. Es decir, no se ocupan directamente como has dicho pero esta ocupación indirecta es importante. Y luego el otro aspecto que está señalando Montse: es decir, que hay profesores que están en todas partes: en la teoría, en la práctica y en las prácticas hospitalarias y que también han sido un elemento importante a la hora de conectar una cosa con la otra.*
> *P1: De todas maneras, yo entiendo también que el desajuste este que estaba ahí reflejado se debía a que quizá como idea o construcción progresiva deseabas imaginarte la progresión total, esto es proyección final. Y, bueno, esta era una de las dificultades, al haber profesores con diferente implicación que sólo estaban en la práctica clínica, pues podía existir ese desajuste, pero podemos decir que no es total, sería ese el mensaje.*
>
> Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 12. 0:41:17.932 – 0:42:41.900

El comienzo de la actividad en equipo de estos profesores surge porque tenían cierta inquietud por cuestionar su trabajo para ofrecer una formación adecuada a sus alumnos que les lleve a ser unos buenos profesionales. En gran parte, sus cuestionamientos están basados en su propia experiencia como estudiantes, puesto que son conscientes de aquello que funcionaba y

no funcionaba con ellos mismos o aquellas lagunas que identificaban con el tiempo en su propia formación inicial.

> *Con este núcleo del que te estoy comentando, siempre ha habido una inquietud por cuestionarnos continuamente qué es lo que estamos haciendo, cómo lo estamos haciendo… Quizá recogiendo de forma retrospectiva más hacia atrás lo que no te gustaba cuando estabas en el otro lado y, bueno, además porque en nuestro caso también continuamente estás también formándote, tanto en tu ámbito como también en el ámbito de la docencia. Todos tenemos nuestras experiencias de aspectos que te gustan más o menos y nos lanzamos un poquito a ver qué pasaba, a investigar un poquito en ese sentido. Y, no sé, no te sabría decir quizá entre seis, ocho años o así hacia atrás. Ya te digo, ha sido una progresión lenta, muy ajustada, casi como una investigación en ciencias así más continuada pero quizá no con tanta concentración.*
>
> Entrevista profesor enlace 1 caso 12. 0:09:20.970 – 0:10:23.973

En la actualidad continúan formándose tanto en su propio ámbito como en cuestiones pedagógicas y eso, junto al feedback de sus alumnos, les ayuda a ajustar su práctica docente para que se produzca un incremento de los aspectos positivos como la utilidad de la asignatura y reducir los negativos como puede ser el desacuerdo en la evaluación teórica y práctica.

Sistema de trabajo con los estudiantes

Su sistema de trabajo con los estudiantes se sustenta en un gran esfuerzo de reflexión por su parte que comenzaron con un desglose del programa con el que comprendieron que no tenían una estructura de mínimos y, por tanto, era necesario llegar a ella para evitar solapamientos innecesarios que suponían claramente cierto desaprovechamiento del tiempo disponible.

Con esa estructura de mínimos lo que hacían era definir el enfoque de la asignatura y sabían que eso supondría hacer renuncias personales para buscar el beneficio común. Finalmente, esa estructura ha quedado definida por dos partes diferenciadas: Una parte es genérica y en ella incorporan las bases conceptuales de la asignatura referidas a traumatología, ortopedia, reumatología y respiratorio. Ese contenido conceptual se aplicaría en la parte específica de la asignatura centrada fundamentalmente en enfermedades y problemas concretos.

> *Esta experiencia viene un poco de la percepción que muchas veces tienes en la docencia en la universidad de que aparentemente todos hacemos muchos contenidos transversales que, de alguna manera, refuerzan los aprendizajes. Pero, cuando desglosamos un poquito los contenidos y el programa de esta asignatura pues nos dimos cuenta de que pasaba lo que pasa habitualmente, que cada uno iba un poco por su lado considerando aspectos que le parecían relevantes pero para el otro quizás esos elementos eran otros. Hubo un trabajo de buscar un consenso sobre qué mínimos pensábamos que tenía que tener el enfoque de la asignatura.*
> *Esto aunque parezca simple, pues ya era un gran trabajo de reflexión y, tal vez, el renunciar también a lo que uno pensaba que tenía que tener más peso, un poco en aras de buscar el beneficio común. Bueno, se empezó creando esta estructura de mínimos y, una vez creada, se diseñó también un material de aprendizaje para el alumno que fuera quizá más estructurado y más ordenado. A partir de ahí salió un libro de apuntes y, sobre todo, de actividades para el alumno en las que nosotros estuviéramos de acuerdo, que todos supiéramos qué actividades y cómo enfocaba cada uno el tema, para hacer referencia a eso, no sólo en el mismo libro sino también durante las clases habituales.*
> *Y ya, el siguiente paso después de esa guía, fue intentar buscar otras metodologías docentes que reforzaran un poquito esta intervención.*
>
> Entrevista profesor enlace 1 caso 12. 0:03:13.346 – 0:04:58.858

El esfuerzo por aclarar y ponerse de acuerdo con respecto a los contenidos de la asignatura les ha llevado también a emprender la búsqueda de nuevas metodologías tratando de acercarse al trabajo con casos clínicos en los que se plantean situaciones reales para poder trabajar

problemas concretos. Todo ello les ha llevado a diseñar un material de aprendizaje propio con una estructura interna que sigue un orden lógico y se ha convertido en una guía de la asignatura que contiene tanto apuntes como actividades para los alumnos.

Para poder realizar todo esto de forma conjunta y ponerse de acuerdo es necesario que compartan algunas ideas sobre la docencia y el aprendizaje. Algunos de ellos han podido tener experiencias concretas como destinatarios de una formación basada en principios pedagógicos semejantes a los que ahora utilizan ellos mismos como guía en su actividad docente. Hacen referencia al aprendizaje activo y colaborativo, la integración teoría-práctica y la ponderación de la información en función de su relevancia y fuente.

> *Creo que el aprendizaje colaborativo es básico. Y, aunque suene a tópico, se habla siempre de que lo básico es que el alumno aprenda a descubrir y a calibrar, y a ponderar la información que necesita aprender en cada momento, y a seleccionarla y demás. Esos aspectos tan básicos creo que están bastante claros en el grupo, quizá porque también tenemos en común que hemos pasado por procesos de aprendizaje en los que hemos aprendido así.*
> *Concretamente en nuestro caso, hemos tenido una parte de formación con modelos de aprendizaje de este tipo porque hemos trabajado en la Universitat Oberta de Catalunya. Por ejemplo con Sonia he compartido un máster en el que se aplican modalidades de aprendizaje de este tipo. Vamos, que no ha sido sólo un aspecto teórico de decir "oye, pues mira, esto podría ir bien", sino que además lo has experimentado también. Hemos experimentado las ventajas del trabajo en grupo y los inconvenientes del trabajo en grupo en forma virtual que es toda una experiencia. Eso te lleva también a reafirmarte en algunos aspectos y a crecer en la construcción de ese proceso. Y eso también creo que ha sido muy positivo, y puede que lo que más cuesta transmitir a personas que no han vivido esa experiencia.*
>
> Entrevista profesor enlace 1 caso 12. 0:52:22.052 – 0:54:24.973

> *E: ¿En el equipo de trabajo compartís algún tipo de ideas o principios pedagógicos sobre cómo el estudiante debe aprender o cómo vosotros debéis ayudarlo a aprender?*
> *P: Sí, sí.*
> *E: ¿Cuáles serían esos principios?*
> *P: La enseñanza activa, es decir, que el alumno se implique activamente en su aprendizaje y hacemos estrategias de consecuencia, la relación entre la realidad y la teoría, es decir, intentamos siempre que haya una conexión importante entre la realidad de la clínica y las clases. Responsabilidad, nosotros nos sentimos muy responsables de nuestras acciones y también le exigimos al alumno que lo sea. Y lo exigimos porque es importante lo que hacemos, porque vamos a tratar personas después, no es cualquier tontería.*
>
> Entrevista profesora enlace 2 caso 12. 0:30:40.811 – 0:31:38.761

Para incorporar cosas que no es posible hacer en clase se apoyan en la plataforma Moodle que entienden como un complemento a las clases presenciales y con la que han tenido cierta progresión. Al inicio la usaban como un mero repositorio de material pero siguen trabajando para rentabilizar las posibilidades que la propia plataforma ofrece.

> *P3: Estoy viendo que de nuestro principio de entorno virtual a ahora empezamos ya a aplicar de forma activa…*
> *P5: Sí, la evolución fue: fotocopias, luego colgar estas fotocopias en el entorno y, estos últimos años, sacarle un poquito de rendimiento, quizá poco, pero ya ha cambiado. Porque tú hacías todo lo de la marcha mediante vídeos que se colgaban en la plataforma, actividades, foros…*
>
> Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 12. 2:41:39.052 – 2:42:10.137

> *P5: Además por la experiencia de otras asignaturas has visto que querer hacerlo todo virtual pero tampoco te sale a cuenta porque los alumnos se ven todos los días en clase. Hemos ido incorporando cosas que no se pueden hacer en clase, no se pueden hacer de cualquier otra manera, sólo se puede hacer así porque como se encuentran en clase… Los foros, por ejemplo, no tenían éxito porque ellos ya se veían en clase. En cambio, cuando ella colgaba los vídeos de análisis de la marcha, pues es que esa era la única manera de hacerlo.*

P3: Ha sido como lo que antes decíamos de la situación simulada, es una manera de tú desahogarte o de cargar la docencia que no puedes cargar por otra vía.
E: Entonces es como un complemente a la…
P3: Sí, muy bien.
E: Un complemento a la…
P3: … presencial
E: Eso, un complemento a las clases presenciales.

Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 12. 2:44:15.925 – 2:45:14.037

Experiencia como equipo docente.

Evolución

En lo que es su propia trayectoria como equipo docente identifican una progresión muy lenta durante la que van desarrollando un proceso de investigación-acción a través del análisis de necesidades y el intento por darle solución a los diferentes problemas que van identificando. De esta forma su objetivo del momento va cambiando en función de los análisis de su realidad que van realizando. Al principio de su trabajo como equipo docente el objetivo era la elaboración de ese material conjunto que serviría de guía de la asignatura. Una vez cumplido ese objetivo, el foco de sus esfuerzos está en la integración de contenidos a través de prácticas conjuntas y casos clínicos utilizados tanto para el desarrollo de las clases como para tener en cuenta en la evaluación de los aprendizajes.

…el proceso fue un poquito este, primero detectar cuáles pudieran ser los problemas relacionados con el aprendizaje y, luego, ver con qué aspectos podíamos jugar. El primero fue quizá estructurar lo que te comentaba antes, un acuerdo de mínimos, qué queremos que, como mínimo, aprenda el alumno y luego hablaremos de qué metodología podemos utilizar. Eso sería un poco la evolución, y después, a partir de diferentes aciertos y errores, continuar. De lo que parecía que funcionaba pues seguir por esa vía y, además, ir recogiendo también el feedback de los alumnos, aunque al principio no de una forma ordenada. Después también tuvimos la ventaja de que a su vez, casi todos los que estamos en este proceso hemos estado volviendo a tener una cierta relación con la pedagogía. En el caso de Isabel porque es de humanidades, porque continuó su Tesis; Sonia también está haciendo la Tesis con pedagogía, yo también, otra compañera que está ahí pues bueno, se ha formado, ha hecho bastante formación con el ICE, quiero decir, ha habido muchos aspectos compartidos, ponerlos en la práctica y con eso jugar.

Entrevista profesor enlace 1 caso 12. 0:13:12.792 – 0:14:47.219

P3: Sí, casos clínicos que…
P5: Que se utilizaban tanto en clase como después para la evaluación. Lo podía hacer un solo profesor en clase pero se había comentado antes con los demás, básicamente para que físicamente no tuviesen que estar los dos profesores, o los tres o los cuatro en clase. Pero que, si tú preguntabas cosas que ha dado otro profesor… Pues claro, es que en un caso clínico se incluye todo, ¿no?

Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 12. 2:19:13.159 – 2:19:42.058

En ese proceso les mueve la necesidad de hacer algo útil mientras buscan su propio disfrute con el trabajo y la participación activa de los estudiantes en el proceso formativo. Señalan que dentro de su experiencia grupal identifican diferentes puntos de inflexión que afectaron de forma importante a su propia dinámica o su sistema de trabajo con los estudiantes: El primero tiene un origen estructural, es el incremento de profesores implicados en la asignatura puesto que permitió una mejor distribución del trabajo y cierta disminución de la carga docente individual. La etapa de diseño de una estructura de mínimos y elaboración del material compartido supuso una eclosión en lo que al trabajo en equipo se refiere. A través de ello llegaron a trabajar con una metodología de aprendizaje basado en problemas que también ha

sido un cambio importante puesto que es el modo de ajustarse a los principios pedagógicos que ellos mismos dicen compartir.

En el momento en el que nosotros hemos establecido el último contacto con ellos se enfrentaban a un nuevo hito relevante en su trabajo cuyo resultado no hemos podido constatar. Sin duda, les tendría que llevar a reajustar su funcionamiento y distribución de tareas puesto que no les permitiría mantener un sistema idéntico al de la asignatura de Fisioterapia II al traer consigo cambios en la distribución temporal de las asignaturas. Nos estamos refiriendo a la adaptación del plan de estudios al Espacio Europeo de Educación Superior que, consecuentemente, haría necesario un tiempo de adaptación de ellos mismos a la nueva situación.

> *P: Estamos participado todos en esta asignatura, pero esta asignatura desaparece, tiene un año de vida, un año o dos, porque ahora se implanta el grado.*
> *E: ¿Y no tiene su correlato en el grado?*
> *P: Sí, pero son asignaturas más pequeñas y no sabemos cómo funcionará el tema, no sabemos. De todas maneras, suponiendo que aunque se separaran seguiremos trabajando los cuatro, a mí me gustaría trabajar en aprendizaje basado en problemas y creo que somos un equipo capaz de hacerlo. O trabajar en estos pequeños proyectos comunes donde hay cierta coordinación.*
>
> Entrevista profesora enlace 2 caso 12. 0:24:14.622 – 0:25:01.969

> *P3: Yo creo que lo has explicado bien y creo que funcionamos así. O sea, está todavía un poco por determinar porque, como es el primer año que empezamos a trabajar con el método nuevo… Nuestra intención es esa, trabajar coordinados. Pero, claro, estamos como trabajando sobre la marcha, creo yo. Así es como lo veo.*
> *E: La tendencia general es de seguir…*
> *P3: Sí, porque cada vez que alguien se plantea una clase nueva o una evaluación entre nosotros nos comunicamos, nos preguntamos si alguien evalúa eso para no reevaluarlo o si trabajamos a la par o no…*
> *P2: Bueno, hay asignaturas ya compartidas ahora mismo*
> *(…)*
> *P2: Yo supongo que dependerá de áreas de interés que se puedan compartir y también de relaciones personales, en el sentido de compartir o no compartir.*
> *P1: Y de otros aspectos quizás más complejos porque ahora hay un tema de espacios y de horarios muy complicado. Ahora una parte de nosotros se va a otro espacio físico a hacer las clases. Quiero decir que quizás antes había más "facilidad" por compartir.*
> *(…)*
> *P1: Yo creo que la intención de base sigue siendo la misma en cuanto a manera de funcionar pero que la estructura del plan de estudios y de las asignaturas pues en algunos momentos podrá coincidir y en otros –como ha pasado con Montse ahora o como pasará en otras asignaturas- pues, bueno, habrá relaciones o encuentros puntuales pero no tendrán esta misma dinámica.*
> *P3: Yo intuyo que no será lo mismo. El entorno nos lo va a poner más difícil.*
>
> Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 12. 0:11:05.691 – 0:13:38.884

> *P5: Yo pienso que sí, que seguimos haciendo la coordinación, de hecho la estamos haciendo pero los parámetros han cambiado tanto que no te sabría decir. O sea, los cuatro juntos en una asignatura, hoy por hoy, todavía no estamos.*
> *P3: Y seis menos.*
> *P5: Yo no sé si el año que viene o conforme vayan pasando los años lo iremos haciendo parcialmente. Ahora yo estoy con ella en una asignatura.*
> *P3: Pero si quisiéramos aunque sea en asignaturas diferentes podría ser Fisio II. Otra cosa es que se llame tal y tal, si quisiéramos podría ser Fisio II igual. Otra cosa es que la organización nos ha roto nuestra forma de trabajar.*
> *P5: Sí, pero como tenemos la costumbre de trabajar así pienso que nos será fácil continuar.*
>
> Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 12. 2:23:58.649 – 2:24:47.484

Articulación de su coordinación

Otro cambio del que se han percatado analizando su propia evolución como equipo es la progresiva disminución de su necesidad de reunirse porque se iban reemplazando las reuniones convocadas y pactadas por el correo electrónico y los encuentros informales y casuales que el hecho de compartir una misma ubicación física propiciaba. Sin embargo, durante el grupo de discusión nos indicaban que se estaba produciendo un nuevo incremento en su necesidad de reunirse porque al no tener horarios coincidentes se han visto reducidas sus posibilidades de comunicarse a través de encuentros casuales.

> *P3: Al incrementarnos la carga docente y ser ahora un horario tan puzle los encuentros informales pueden descender y, entonces, inconscientemente no nos encontraremos tan a menudo. Tendremos que volver a la forma antigua que era hacer una reunión. Para vernos tendremos que quedar, cosa que hubo un tiempo que no hacía falta.*
>
> Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 12. 2:21:24.408 - 2:21:51.469

Los intercambios no programados que se producen en momentos como el de la comida o alguno de descanso. Pueden ser utilizados para hablar sobre problemas puntuales o situaciones favorables para ofrecer mejoras metodológicas, ideas sobre la rentabilización de recursos o soluciones para los problemas identificados.

> *…la responsable de la asignatura es Isabel pero lo que cualquier miembro de este grupo va percibiendo -como una necesidad, un problema, una situación favorable o es positiva- se pone en común. No es que exista cada semana una reunión sino que en la misma dinámica -cuando estás comiendo, cuando haces una parada por la mañana, etc.- vas haciendo estos intercambios, y cuando ya existe la necesidad de plantear algo más concretamente pues cómo lo organizamos, cómo lo planteamos, o al revés, cuando existe una cuestión que tienes que resolver con más urgencia pues dices "mira, tenemos que hablar de esto y esto y vamos a ver qué solución le damos ¿no?". Sí que por ejemplo hay aspectos ya más puntuales en los que sí casi de una forma formal hay esas reuniones, eso es tanto a principio como a final de curso, en la elaboración de materiales o en la organización de las evaluaciones.*
>
> Entrevista profesor enlace 1 caso 12. 0:29:02.866 – 0:30:25.829

El correo electrónico lo utilizan sobre todo para tratar aspectos discutidos anteriormente a través de las reuniones programadas y, en cierto modo, ya han sentado precedente. Esas reuniones programadas están delimitadas en función de una temática determinada de forma que nos encontramos con reuniones programadas de tres tipos diferentes: las de concreción de la temporalización por profesor y las de revisión y elaboración del material normalmente se celebran a principios de curso.

A finales de curso tienen lugar el tercer tipo de reuniones que son las referidas a la evaluación. Conllevan el diseño del instrumento de evaluación; la revisión de dicho instrumento mediante la que se pretende alcanzar un cierto nivel de coherencia con la metodología que emplean, un nivel medio de dificultad, el ajuste a los contenidos trabajados, la validez y fiabilidad de la prueba, la revisión por pares entre los miembros del equipo y el equilibrio entre la demanda y el tiempo de realización que dejan para la prueba. También se reúnen para la valoración de los resultados en la que discuten sobre casos especiales y sobre su propia metodología docente.

> *P2:* (Hablando de las reuniones) *Antes hacíamos más porque, por ejemplo, para las evaluaciones hacíamos una para montar el examen, antes otra para repartir las preguntas, luego para mirar las notas.*
> *P5: Luego con los centros de prácticas sí que había una al principio, tres.*
> *P2: Pero en esta no participabais todos.*
> *P5: No.*

P2: Sólo era con los centros de prácticas.
P3: Había más reuniones que lo que aquí se muestra pero con personas por separado. O sea, con grupos en la docencia…
P2: Pero en realidad las reuniones en todos los aspectos han ido disminuyendo. Es normal, cuando una estructura funciona sola pues… El correo electrónico suple muchísimo estas reuniones.
P5: Esas cosas que no se tenían que discutir, que se podían solucionar…
(…)
P2: Reunión de principio de curso, reuniones de finales de curso… No sé cómo lo podrás decir esto pero hacíamos más. Y de principio de curso también para repartir la docencia, ¿os acordáis?
P5: Claro, al principio eran de un tipo más de para repartir docencia, luego se encaminó a ¿cómo hacemos este material docente? Y luego ya cómo evaluamos, porque ya teníamos el material docente hecho.
P2: Sí pero también decíamos: "¿qué hay que modificar?" Y entonces lo hacíamos por correo electrónico. Pero cada año había una serie de tareas que llevábamos juntos: hacer el calendario…
P5: Es verdad, el calendario a principio de curso y mejoras de material docente y de prácticas. Y después para las evaluaciones: nos encontrábamos para diseñarlo primero, revisarlo a veces…
P2: Y luego para decidir la evaluación, que esto aún lo hacemos.
Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 12. 2:55:49.974 - 2:57:57.880

Condicionantes

Desde que han comenzado a trabajar en equipo se han ido encontrando con diferentes dificultades en el camino. Algunos afectan directamente a su dinámica grupal y otras condicionan su sistema de trabajo con los estudiantes e, indirectamente, esa dinámica.

El tiempo, como en la mayoría de los casos que hemos incorporado en el estudio, es el gran reclamo. Como acabamos de señalar, necesitan momentos de encuentro para dedicarlos al trabajo conjunto relativo a la planificación, el consenso de criterios y la propia evaluación de los estudiantes. No contar con esos tiempos de encuentro redunda negativamente en esas tres importantes facetas del equipo además de limitar la fluidez comunicativa dentro del mismo.

Pero esta dificultad de ajuste de agendas se agrava con otros problemas de organización provocados, posiblemente, por la falta de implicación de algunos profesores de prácticas en los centros asistenciales. Se producen desajustes en esas prácticas que afectan a la temporalización global de la asignatura y, por tanto, a los tiempos de aprendizaje que los propios estudiantes necesitan para ir acoplando y asentando todo aquello que están trabajando en las diferentes partes de la asignatura. Creen que este problema podría solucionarse sustituyendo las prácticas en centros asistenciales por situaciones simuladas y construyendo una clínica universitaria en la que se minimizasen los parámetros de tiempo y productividad de los centros asistenciales y se trabajase con situaciones controladas. No obstante, aplicar esta solución supondría una importante inversión de recursos y no es posible afrontarla.

E: ¿Y la percepción por parte de vuestros colegas?
P: A ver, como también he estado en las dos partes y hubo un tiempo en que también estaba en el hospital y paralelamente empezando mi docencia aquí, te puedo decir que, a veces, la percepción del docente en el hospital es que esos son un poco aspectos más triviales que no tienen tanta importancia. Lo que quizá vale es cómo trabaja, cómo aplica sus prácticas, qué habilidades tiene; y es cierto, eso diríamos que es el resultado final de todo eso que hemos estado trabajando antes. Pero claro, ése es el punto débil, como él no ha formado parte de este proceso, no lo reconoce como propio, por tanto no le da casi ninguna dimensión. Y eso no es porque lo menosprecie, sino porque lo desconoce. Como te decía antes, la gente que se podía implicar más quizá tiene otra percepción, ve un cierto grado de progresión en la elaboración del aprendizaje. Si quieres que se implique más

cuando quieres que este proceso no sólo se quede aquí sino que se extienda, tienes esa complejidad en la que él tampoco se va a implicar más si no quiere hacerlo. Entonces estamos en ese juego que es complejo y difícil de resolver. Pero bueno, una idea de esas era que esos mismos profesores trajeran sus casos clínicos reales, que ellos mismos los trajeran ahí y los trabajaran pero claro, falta ese grado de implicación.

Entrevista profesor enlace 1 caso 12. 0:45:51.661 – 0:48:07.179

P4: Yo lo que vi es que el centro prima sobre la enseñanza. O sea, "yo trabajo en el hospital y allí ya sabemos lo que tenemos que saber y hacemos lo que tenemos que hacer".
P2: Y otra cosa que no pude acabar de decir, que es que se les ofrecía la guía de prácticas, el programa de la asignatura… En un principio se les ofrecía hacer cursos, yo me quedé a cuadros cuando nadie quiso hacer los cursos que ofrecía la universidad. Es decir, hubo un intento de eso, abortado totalmente pero un intento.
P4: El intento no es que no estuviera pero la realidad era: "Yo estoy en mi casa y en mi casa toco el bombo como me da la gana"

Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 12. 1:11:38.271 – 1:12:25.081

E: Lo que estabais hablando ahora era de que queríais hacer una reunión con los profesores de los centros asistenciales y que no habéis logrado…
P4: Sí, teníamos reuniones.
P3: En esas reuniones pues no eran lo suficientemente fructíferas para traspasar esa información.
(…)
P4: Pero yo no creo que fuese culpa de que no hiciésemos suficientes reuniones, yo creo que era culpa de la voluntad de los asistentes, que es distinto. Igual una reunión es más fructífera que hacer 20 al año. No es cuestión de reuniones, es cuestión de la voluntad de los que participan en la reunión. Yo lo veo así porque igual con una reunión al año hubiera sido suficiente.

Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 12. 1:15:59.455 – 1:16:48.090

P2: ¿Pero es sólo por la falta de la implicación de los profesores el desajuste?
P4: No.
P1: No.
P3: Yo creo que también lo que decías tú antes, que el centro prioriza…
P4: O sea, que yo dentro de los desajustes que pueden provocar las prácticas en los centros serían dos: uno la falta de implicación del propio profesional y, luego, la organización de los propios centros asistenciales.
P3: Sí.
P1: Sí, sí.

Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 12. 1:18:23.319 – 1:18:45.712

Por último nos señalan otra dificultad que, al igual que la falta de tiempo, encontramos explícita o implícitamente en los demás casos con los que trabajamos en este estudio y es la elevada ratio profesor-alumno que no les permite desarrollar las metodologías que desearían porque no es posible realizar los seguimientos necesarios para su buen funcionamiento.

Al hablarnos de los apoyos que han contribuido a que no cejasen en el intento de trabajar en equipo nos indican que los fundamentales han venido dados por los propios compañeros porque unos tiran de otros –no necesariamente siempre los mismos- aportando el entusiasmo necesario para seguir adelante. A otros profesores de la facultad y al Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de su universidad también atribuyen un gran apoyo porque de él han obtenido asesoramiento pedagógico, formación y recursos económicos para desarrollar proyectos de innovación docente.

P2: Aparte de los compañeros del equipo también hay profesores de la universidad en los que me siento muy apoyada. Igual es a título personal, però Joan Fernández per exemple, el Manel...
P4: Però això és en recerca, no?
P2: En docència també. (…)
P1: Compañeros de la titulación o del centro.
P2: De la universidad también.
E: ¿De la titulación, del centro, de la facultad, de…?

P2: De la facultad. ¿O no esteu d'acord vosaltres?
P3: Yo, desde el punto de vista de la investigación mucho, muchísimo.
E: Estamos hablando de docencia, de lo que hacíais en Fisioterapia II. ¿Para ese trabajo que realizabais en Fisioterapia II vosotros sentíais ese apoyo de profesores de la titulación, del centro, de…?
P2: ¿Miralles per exemple tampoc? Jo amb Manel si però, clar, si és una cosa molt personal tampoc la posarem en nom de tots.
P1: Sí que por ejemplo hubo por parte de algunos profesores como Miralles o Manel cuando intentamos hablar partes de las explicaciones que tenían que tener los estudiantes con otros profesores. No sé, un intento de coordinar este proceso metodológico, o la parte de los contenidos teóricos en una forma de cronograma. Pues para saber, por ejemplo, esta materia que se imparta mejor en esta fase del curso porque nosotros ya hemos hecho esta parte teórica o esta parte práctica. Y yo creo que en este proceso sí que…
P3: Yo no lo he vivido tanto, quizá yo he vivido más el paso de ser estudiante y saber lo que hacían ellos y, entonces, yo adaptarme más que negociar con ellos. Yo eso sí que no lo he vivido.
P1: Yo creo que, aunque no sea un peso muy relevante, sí fue algo que facilitó el proceso de algún modo, ¿no?
(…)
P3: Cuando yo llegué ya había una consolidación, todo ese trabajo estaba realizado.
Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 12. 1:44:21.360 – 1:46:59.168

P2: Nos han apoyado en momentos importantes, yo creo que sí.
P1: Y más que estructuras que debían de haber ayudado más.
E: ¿Os han apoyado con los cursos de formación o con algo más?
P1: Con la innovación docente también.
E: Entonces en lugar de poner la formación vamos a poner que el apoyo es el ICE.
P3: Tanto por formación como por asesoramiento de innovación docente, aportes económicos…
Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 12. 1:39:23.614 – 1:39:53.860

Resultados de la experiencia

Consideran que en la formación de los estudiantes se han producido mejoras importantes ocasionadas por los cambios que han ido introduciendo a través de su trabajo en equipo que afectaron, fundamentalmente, a cuestiones pedagógicas y de contenido que han permitido el incremento del nivel de exigencia del examen.

Esas mejoras las perciben en el desempeño de los estudiantes cuando de la comprensión de las intervenciones en los congresos o su propia actividad profesional posterior se trata. Se les exige un aprendizaje más activo que supone un elevado volumen de trabajo que se ve compensado con la aplicación posterior de lo aprendido. Este aprendizaje activo es superior en los alumnos que se involucran en el proceso de aprendizaje que suelen estar satisfechos al apreciar que se producen mejoras en su formación. Estos alumnos que se implican plantean cuestiones de metodología de aprendizaje y pueden ir siguiendo su propia evolución a través de las actividades que realizan y el feedback que van recibiendo de ellas.

P2: Nosotros hemos subido mucho de nivel trabajando juntos y el alumno también. Aquí mandas a alumnos a congresos y saben todo lo que dicen en los congresos, tenemos unos alumnos… Tenemos un buen nivel. Igual no son mejoras pedagógicas, pero la mejora en cuanto a calidad de la docencia ha sido muy importante. Estamos en primera línea, no es en segunda ni en tercera.
E: A ver, yo creo que lo que está pasando es eso, se trata de mejoras cualitativas…
P2: Mejoras pedagógicas y mejoras de contenidos. Y yo creo que las mejoras de contenidos han sido reales y los alumnos las han valorado mucho.
P5: A posteriori pero sí.
P2: No, y durante el curso también. (…)
P5: Yo lo único que decía antes es que igual el esfuerzo que hemos puesto todos -en material, en coordinarnos, en hacer…- igual no queda del todo reflejado en el resultado del examen. Que después

ellos irán a congresos y dirán: "¡pues sí, me lo han explicado bien o me lo han justificado bien!" Pues sí. Que después van a las prácticas y tienen más criterios de evaluación, pues sí.
P3: Que la práctica clínica cuando salen la hacen mejor. Yo creo que también.
P5: Y que se acuerdan muchas veces de nosotros, también.

Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 12. 3:44:35.503 – 3:46:15.512

Es complicado porque siempre habrá esa diferencia entre el alumno que se implica más y el que lo hace en menor medida, pero te hablo de lo más positivo y de los alumnos que se implican más y que ves que también forman parte de ese proceso de aprendizaje, en el sentido de que te plantean cuestiones de esa misma metodología de aprendizaje, "oye, y a lo mejor esto planteándolo así de otra manera..." Es decir, que en algunos casos -si tú quieres no muy generales- pero es que sí ves que el alumno se implica y llega a haber un feedback interesante en ese sentido. Cuando es un tipo de metodología más pasiva pues tú haces tu clase, te marchas y te preguntas: "bueno, ¿qué habrá pasado? No sé, ya veremos la evaluación ¿no?".
Luego, en cuanto a resultados más objetivables por las pruebas ves que quizá el alumno respeta más la asignatura porque tiene que elaborar más el aprendizaje, la considera una asignatura atractiva pero sabe que la tiene que trabajar, es decir, él es consciente de que si no la trabaja tampoco la va a superar. Pero luego ves su grado de satisfacción una vez que han conseguido superar eso. Por otra parte, puedes ver paralelamente el grado de aprendizaje con la realización de actividades. Ellos, si quisieran entrar en ese juego, pueden ver su evolución en el aprendizaje al realizar las actividades que se les piden. Es decir, te da la opción a que exista una evaluación continuada aunque no esté estructurada de este modo. Quiero decir, no le hemos dado peso a las evaluaciones continuadas aunque el formato de la evaluación tiene que ver con estas actividades, si ellos se implicaran podrían ver eso. La gente que se ha implicado lo ve, y ve esa correlación.

Entrevista profesor enlace 1 caso 12. 0:34:47.825 – 0:36:56.664

Los profesores del equipo también están satisfechos con esos logros y nos cuentan que para su propia formación la experiencia también está resultando beneficiosa. Afirman que han mejorado en lo que se refiere a su capacidad de realizar un trabajo guiado por unos objetivos concretos y les cuesta menos realizar renuncias personales en cuestiones de contenidos. Creen ser más respetuosos con las opiniones de los otros y tener cierta predisposición al aprendizaje continuo que les hace estar receptivos a aprender de los compañeros. También acogen las nuevas propuestas que puede hacer cualquier integrante del equipo para aplicar aprendizajes pedagógicos, de tal modo que la formación que alguno de ellos recibe repercute indirectamente en el conjunto del grupo. Esas mejoras se manifiestan en la evolución en la conexión de objetivos en la que no se han dado ni cuestionamientos del criterio de otros ni recelos para compartir la experiencia propia.

E: ¿Y estáis satisfechos con lo hecho hasta ahora?
P: Yo creo que sí, podría mejorar pero es una experiencia yo creo que muy positiva. Ya te lo decía antes, si ahora me lo plantearan de poder hacer esto solo o con un grupo pues no lo cambiaría.

Entrevista profesor enlace 1 caso 12. 0:40:15.280 – 0:40:35.183

E: ¿Qué dirías que aprendes al trabajar con los otros?
P: Aprendo a ceñirme más a ese objetivo común que son de alguna manera los objetivos consensuados. Aprendo a renunciar más a aspectos no solo personales sino aspectos más de contenido. Aprendo a aprender ¡aunque sea un tópico!... Bueno no tengo la sensación de que he llegado a aprender todo sino que estoy en un aspecto continuo de aprendizaje, porque siempre va a haber el que tiene un momento mejor o más energía que va como una moto, que se ha formado en algunas cosas y le gustaría introducirlas. Y eso al mismo tiempo, te estimula porque puedes aprender de esa persona que puede explicar las bases de lo que ha aprendido, para mí eso es fantástico.

Entrevista profesor enlace 1 caso 12. 0:38:50.157 – 0:40:15.280

E: Te estaba preguntando sobre los resultados de aprendizaje de los estudiantes, pero ahora voy a trasladar esa pregunta a vosotros mismos. ¿Qué diríais que os aporta el trabajo con otros profesores a vosotros mismos?, es decir, ¿qué aprendizajes puede ser que estéis adquiriendo al trabajar con otros?
P: Bueno, primero aprender a trabajar en grupo. Yo no he aprendido, y me cuesta mucho trabajar en grupo, respetar opiniones de otros, modificar las tuyas, esto es importante. Además, si lo queremos

hacer con los alumnos es básico que lo sepamos hacer, esta sería la primera ventaja. Y luego en cuanto a investigaciones estamos optimizando el trabajo, tenemos un buen rendimiento como grupo porque trabajamos aspectos distintos y la suma es mayor que el individuo ¿no?
En cuanto a docencia, yo creo que también es que he aprendido. También aprendes de otros enfoques porque tu visión es una y otro enfoque te hace ver otras cosas, te amplia el campo de visión, y esto es bueno para la docencia.

Entrevista profesora enlace 2 caso 12. 0:25.38.081 – 0:27:11.366

Opiniones y valoraciones generales

Ventajas y desventajas del trabajo con otros

Además de identificar mejoras en su formación y en la de sus estudiantes consideran que el trabajar en equipo ofrece una serie de ventajas: Creen que supone un enriquecimiento personal porque cada cual ha de trabajar aspectos necesarios para no obstaculizar la dinámica del grupo. La responsabilidad compartida supone un incremento de la responsabilidad personal que se manifiesta en la intensificación del deseo de no defraudar al equipo.

Otra de las ventajas es que trabajando en equipo se puede dar la complementariedad de los profesores. Permite explorar las potencialidades personales de cada uno de los integrantes del equipo y, a través de ellas, pueden llegar a cierta especialización. Dicha especialización, junto a la responsabilidad compartida, proporciona tranquilidad a las personas que participan de ellas. Por una parte se pueden sentir más seguros dando clase sobre aquello en lo que se han especializado y han focalizado a partir de sus potencialidades y, por la otra, saben que lo demás también estará cubierto porque confían y están enterados del trabajo que realizan sus compañeros.

P5: Igual se entiende aquí ya pero sí que la coordinación de la docencia, con el hecho de estar hablándolo y haciéndolo conjuntamente, evitamos duplicar información. O hacemos que una información que igual no ha quedado clara ese día en clase por lo que sea, el profesor que viene detrás pues lo refuerce. Esto lo hacíamos mucho en hombro tú y yo, lo comentábamos, con rodilla…
Te quedabas un poco más tranquilo al decir: "bueno, yo no lo he explicado bien o hoy no me han entendido bien porque llueve, por lo que sea. Pero sé que vendrá alguien detrás y lo podrá explicar mejor".
P3: O que un aspecto que yo no doy el otro lo da y, entonces, entre los dos hacemos uno.
E: Yo creo que eso lo podríamos incorporar aquí a la complementariedad de los profesores.
P3: Sí, yo creo que sí.
(…)
P2: No solamente este aspecto. Yo me sentía muy tranquila porque controlo unos aspectos y otros no los controlo nada.
P5: no tienes necesidad de controlarlos.
P2: Yo me podía dedicar a profundizar en mi aspecto y sabía que lo otro ya lo dabais vosotros.

Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 12. 3:14:42.987 – 3:16:34.470

E: ¿Y alguna ventaja?
P: ¿De trabajar en grupo? Pues por ejemplo, poder mejorar la docencia, porque hay aspectos que tú tienes más elaborados y otro profesor tiene otros, entonces sabes que el alumno tiene una mejor docencia, si el otro profesor le da estos contenidos y te puedes centrar en lo tuyo y desarrollarlo mejor. También puede ser una desventaja esto pero es una gran ventaja pienso, porque el alumno tiene mejores profesores.

Entrevista profesora enlace 2 caso 12. 0:12:52.374 – 0:13:21.353

Bueno, las ventajas, más o menos ahora te acabo de comentar, pero podríamos mencionar el enriquecimiento personal a nivel de lo que es la metodología, el aprendizaje personal es bestial porque cada uno es de su padre y de su madre.

> *Como en todas las circunstancias de la vida, tienes que trabajar aspectos personales que quizá en un principio no habías previsto pero que es normal, las dinámicas de todo el grupo están ahí y si no las vas trabajando pues obstruyen de alguna manera la dinámica de lo que se supone que es el objetivo más importante que sería el de la docencia.*
> *Entre los inconvenientes está el de que tienes que consensuar, que tienes que perder más tiempo, que a veces tienes que renunciar. Es decir, que tienes que hacer tus renuncias, llega un momento que tienes que pactar, básicamente es ese el aprendizaje. No es todo tan así como te lo estoy diciendo porque cada uno tenemos nuestras limitaciones a nivel personal y cada uno en función de cada momento sabe hasta dónde está dispuesto a dar, a hacer o a renunciar.*
> Entrevista profesor enlace 1 caso 12. 0:22:45.392 – 0:24:24.091

> *E: Trabajar juntos en la universidad no debe resultar fácil ¿qué es lo que os da fuerzas para hacerlo?*
> *P: Los alumnos, a mí los alumnos. Tenemos muy buenos alumnos y es una tarea muy hermosa formarles. Y tampoco es tan difícil trabajar en grupo, tengo un grupo que está bien, está muy bien.*
> *E: Está bien que me contradigas…*
> *P: ¡Era peor trabajar sola, eh! Mucho peor.*
> *E: ¿Por qué era peor?*
> *P: Una sensación de soledad, de no poder confrontar y de exceso de trabajo, de estar completamente sobrepasada.*
> Entrevista profesora enlace 2 caso 12. 0:29:45.095 – 0:30:27.742

También reconocen que el trabajo con otros entraña alguna desventaja como el hecho de que, a veces, las limitaciones personales condicionan al equipo. Por eso cada cual ha de saber de su disposición para aportar y su disposición de renuncia en función de cada momento específico. La otra desventaja de la que nos hablan es la necesidad de consensuar que puede llevar, en algún momento, a situaciones incómodas en las que se han de asumir y defender decisiones con las que no se está de acuerdo. Esa necesidad de consenso suele suponer mayor inversión de tiempo que será superior en el caso de que haya opiniones enfrentadas y se reducirá si, por el contrario, existe una visión común.

> *E: A través de ese análisis que te pedía de trabajar solo y trabajar con otros ¿cuáles dirías que son las ventajas y las desventajas de hacerlo con otros?*
> *P: Las desventajas de hacerlo con otros es que tomas decisiones que a veces, es decir, tomas decisiones en consenso que no son tuyas y las tienes que defender delante de los alumnos y esto me parece una situación muy incómoda. Sobre todo cuando son de tipo evaluativo que ahí es cuando el alumno siempre está más descontento o muestra su descontento. Sobre todo esta, de tener que llevar adelante decisiones que no son tuyas.*
> Entrevista profesora enlace 2 caso 12. 0:12:10.894 – 0:12:52.374

Requisitos del trabajo con otros

En función de su experiencia nos explican que para que un equipo docente funcione bien es necesario que haya interés por trabajar de ese modo puesto que es ese interés el que se concretará en un compromiso real. Hay que definir unos objetivos comunes, tener confianza en el proyecto a desarrollar y tiempo suficiente para hacerlo. También hacen referencia a la necesidad de que se produzca un cierto nivel de empatía entre los miembros del equipo para comprender los momentos específicos por los que pasa cada uno y así poder apoyarse mutuamente manteniendo a flote su proyecto a pesar de posibles circunstancias personales adversas.

> *E: ¿Y qué dirías que es necesario para que un equipo funcione bien?*
> *P: Es algo muy complicado. El primer motor yo creo que tiene que ser el objetivo común, que es un poco lo que hablábamos antes. Que además de que tú quieras enseñar o que se aprenda bajo unos parámetros que son los óptimos como el de hacer justamente ese trabajo de grupo, yo creo que va*

muy paralelo a la madurez personal, superar esos miedos que te llevan a querer que nadie sepa lo que haces porque quizá puede ser cuestionado o porque se te ha ocurrido tal cosa. El miedo a la generosidad sería una cosa de trabajarse y otros aspectos más personales del día a día a los que quizá no les damos importancia pero que la tienen, como la convivencia. Construir la relación es muy importante.

Entrevista profesor enlace 1 caso 12. 0:54:24.973 – 0:56:01.971

P3: A lo mejor yo creo que todos podemos dar al 100% pero no porque… yo qué sé: Salva tiene mucha responsabilidad como responsable en ese momento. O, yo que sé, Isabel tiene mucha carga a nivel nacional o lo que sea. Podríamos estar trabajando en grupo y pensar todos que todos podemos dar el 100% y no. Tienes que también ser consciente de hasta dónde puede dar el otro, que también tienen otras situaciones.
E: Claro.
P2: Cada situación es diferente y cada época es diferente, incluso.
E: ¿Empatía entre los miembros del equipo?
P5: Sí, esto ayuda bastante.
*P3: Yo qué sé, o la época en que *** estaba embarazada.*
P2: Sí, sí.
P3: Nos ha pasado de todo.
P2: Hemos pasado Tesis, hemos pasado embarazos…

Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 12. 4:05:59.458 – 4:06:48.280

El trabajo coordinado en la universidad y el Proceso de Bolonia

Cuando les preguntamos si creen que sería posible que en la universidad en general se trabaje de forma coordinada nos indican que solo sucederá si se crea una estructura formal que no entorpezca las dinámicas de colaboración y la intención personal por parte de cada miembro de la universidad.

E: ¿Y dirías que la universidad en general podría trabajar de este modo?
P: Bueno, yo creo que podría ir en esa línea, lo que pasa es que tiene que haber un deseo y una intención personal. O sea, como en cualquier proyecto del ámbito que sea, si no existe una base a nivel individual, el grado de madurez personal, de trabajo individual. Es insuficiente sólo con la declaración de intenciones, o con el aspecto formal o estructural que te diga que tienes que seguir esa estructura, como pasa con cualquier proyecto. Entonces yo creo que sí puede ser bueno, o puede ser ideal que esa estructura exista y facilitar las dinámicas para que se pueda crear la posibilidad, pero también es cierto que eso solo pues es cojo, falta ahí la aportación de cada uno que se vaya ahí reelaborando continuamente.

Entrevista profesor enlace 1 caso 12. 0:59:25.769 – 1:00:45.739

El Proceso de Bolonia parece suponer una actitud de facilitar las cosas y el reconocimiento de este tipo de iniciativas. No obstante, se ha convertido en una burocracia que quita tiempo. Se ha hecho en su facultad una interpretación particular del proceso que supuso la disminución de su autonomía para tomar decisiones sobre la docencia y ha originado circunstancias formales más rígidas que afectan negativamente a sus proyectos.

E: ¿Y crees que Bolonia podría ayudarnos en esto de trabajar más coordinadamente o que más bien puede ser un problema añadido?
P: Debería, sí. Es decir, la filosofía de Bolonia creo que nos llevaba a eso, pero luego yo creo que se ha materializado en algo bastante burocrático, y la burocracia te quita tiempo para trabajar…
E: Veo que el tiempo es una constante que está ahí presente.
P: Igual en otra época no me hubieras encontrado así. No, yo creo que en cualquier época del año te hubiera contestado igual, es que, para reflexionar necesitas tiempo y para reflexionar conjuntamente más porque tú puedes elucubrar y el otro está diciendo otra cosa y yo creo que ahí es muy importante que haya tiempo.

Entrevista profesora enlace 2 caso 12. 0:33:08.461 – 0:34:00.644

Lo destacado y lo que hemos aprendido del caso

En la siguiente ficha recogemos los elementos fundamentales de esta experiencia:

EXPERIENCIA: **ASIGNATURA DE FISIOTERAPIA II.** **FACULTAT DE MEDICINA I CIÈNCIES DE LA SALUT DE REUS. UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI**	
ÁMBITO DE APLICACIÓN	- Asignatura compartida: Fisioterapia II.
NIVEL DE INTEGRACIÓN DEL TRABAJO DE CADA COMPONENTE	- Trabajo colaborativo. Analizan su práctica van localizando aspectos negativos que tratan de mejorar y aspectos positivos que tratan de potenciar en un proceso semejante a la investigación-acción. Ahora pasan por un momento de adaptación y pasará un tiempo antes de que vuelvan a alcanzar este nivel de integración.
PUNTO DE PARTIDA	- Asignatura muy amplia que hacía necesario el trabajo de varios para distribuir la carga docente. - Inquietud por cuestionar su trabajo para tratar de ofrecer mejores oportunidades de aprendizaje a sus estudiantes. - Necesidad de hacer algo útil.
PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS	- Aprendizaje activo - aprendizaje colaborativo - Integración teoría-práctica - Ponderación de la información en función de su relevancia y fuente.

ARTICULACIÓN OPERATIVA	**INTERCAMBIOS NO PROGRAMADOS**
	- Se producen en momentos como la comida o de descanso
	- Para hablar sobre problemas puntuales o situaciones favorables para ofrecer mejoras metodológicas, ideas sobre la rentabilización de recursos o soluciones para los problemas identificados.
	CORREO ELECTRÓNICO
	- Para tratar aspectos discutidos anteriormente a través de las reuniones programadas y han sentado precedente.
	REUNIONES PROGRAMADAS
	- Delimitadas en función de una temática determinada.
	- Tres tipos diferentes:
	  - Las de concreción de la temporalización por profesor normalmente se celebran a principio de curso.
	  - Las de revisión y elaboración del material normalmente se celebran a principios de curso.
	  - Las de evaluación suelen celebrarse a finales de curso. Conllevan el diseño del instrumento de evaluación, la revisión de dicho instrumento y la valoración de los resultados en la que discuten sobre casos especiales y sobre su propia metodología docente.
	SISTEMA DE TRABAJO CON LOS ESTUDIANTES
	- Se percataron de que no compartían una estructura de mínimos.
	- Deciden la estructura de mínimos para aprovechar sus potencialidades y evitar solapamientos de contenidos.
	- Diseñan materiales ajustados a la estructura diseñada.
	- Utilizan la plataforma virtual como complemento de las clases presenciales.

DIFICULTADES	- Falta de tiempo, necesitan momentos de encuentro para dedicarlos al trabajo conjunto relativo a la planificación, el consenso de criterios y la propia evaluación de los estudiantes. - Falta de implicación de algunos profesores de prácticas en los centros asistenciales. Se producen desajustes en esas prácticas que afectan a la temporalización global de la asignatura.
APOYOS	- Apoyo entre los integrantes del equipo. - Apoyo de otros docentes de la facultad. - Apoyo del ICE: formación, asesoramiento pedagógico y recursos económicos para desarrollar proyectos de innovación docente.
MODALIDAD: COLABORACIÓN AISLADA O ENQUISTADA **TIPO DE ACTIVIDAD: FOCALIZADA** **(Según la escala de complejidad estructural que se está diseñando a partir de los casos incorporados en la Tesis Doctoral)**	

Tabla 14. Ficha resumen del caso número 12. Fuente: Elaboración propia.

Mientras realizábamos el trabajo de campo para obtener la información de este caso hemos vivido una anécdota que nos parece adecuada para comentar lo que hemos aprendido del caso:

Como indicamos al comienzo de la explicación de esta experiencia hemos tenido la posibilidad de hacer la entrevista inicial a dos de sus protagonistas por separado. Cuando hemos hecho la primera de estas entrevistas nos hemos encontrado con un profesor entusiasmado con el trabajo que realizaba el equipo docente en el que estaba implicado, capaz de hablar con todo lujo de detalles sobre las evidencias de ese trabajo conjunto y las dinámicas internas que se producían dentro del equipo. Sin embargo, cuando realizamos la segunda de las entrevistas, nos encontramos con una docente desilusionada y tremendamente escéptica con respecto a esa misma experiencia. Esto nos hizo dudar sobre la pertinencia o no de incorporar este caso en la Tesis Doctoral pero nos encontrábamos con dos perspectivas muy diferentes y consideramos que sería interesante ver qué pasaría en el grupo de discusión y hacia donde se inclinaría la balanza al pedir a los docentes que se pusiesen de acuerdo sobre qué es lo que debería figurar en el mapa conceptual para ser representativo de su experiencia como equipo docente.

Un año y medio después de realizar las entrevistas tiene lugar el grupo de discusión y, para nuestra sorpresa, nos encontramos con una actitud totalmente diferente por parte de la profesora que se mostraba escéptica en el primer encuentro. Esto nos ha llamado tanto la atención que llegamos a comentarle directamente a la profesora que la encontrábamos totalmente cambiada en sus comentarios. Como pueden ver en el siguiente estrato de la conversación, ella respondió diciendo que no estaba en un buen momento cuando le realizamos la entrevista inicial pero que, además, esa conversación le había ayudado a ver todo lo que habían hecho y a apreciarlo.

> *E: ¿Sabes que te noto totalmente cambiada?*
> *P2: ¿De la otra vez?; ¿en qué aspecto?*
> *E: Sí, cuando te hice la entrevista estabas…*
> *P2: Estaba muy deprimida.*
> *E: Y ahora ves la experiencia de otra forma.*
> *P2: Sí, sí, es que tú me la hiciste… O sea, hacer esto… Claro, es que tú ves solamente el momento presente, no ves todo lo que pasa. Entonces sí me ha ido muy bien hacer esto contigo, sí, sí. Ya lo puedes poner donde quieras.*
> *E: Es que te noto muy cambiada de un intercambio al otro y pensaba: "¡Mira tú qué cambio más interesante!".*
> *P2: Claro, es que tú primero me hacías hablar a mí y yo te contestaba ¡puf! Entonces tú me decías: "bueno, hay esto, ¿no?". ¡No me acordaba de que se habían hecho un montón de cosas!*
>
> Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 12. 3:18.02.911 – 3:18:45.641

Son dos las moralejas que extraemos de esta anécdota:

La primera es la importancia que tiene el apoyo entre los docentes de un mismo equipo para que ayuden a superar a sus integrantes aquellos momentos en los que no están del todo bien asumiendo mayor peso del equipo en ese momento o compensando el nivel de entusiasmo para el que no está bien no abandone. Ellos mismos nos han dicho que la empatía para hacerse cargo de las situaciones particulares de cada integrante del equipo es fundamental en el mismo.

La segunda se refiere a la necesidad de que el equipo docente reflexione sobre sus propios procesos grupales, el trabajo que ha realizado y sus proyectos de futuro. No solamente porque la reflexión se convierte en un importante mecanismo de autorregulación sino porque, en este caso, hemos tenido la posibilidad de comprobar que también puede servir de reconstituyente para los propios integrantes del equipo, ayuda a recordar los esfuerzos y progresos realizados y las metas alcanzadas. Así como es importante la identificación de problemas y necesidades a ser atendidas también lo es recordarse los éxitos y disfrutarlos con el equipo.

Otro elemento sobre el que nos han llamado la atención es la necesidad de organizar los horarios de los docentes de tal modo que les permitan mantener contacto de forma fluida y natural de tal modo que la coordinación no tenga que ser siempre forzada. Vemos como en este caso no contar con horarios coincidentes está afectando a la dinámica grupal.

Para terminar solamente nos queda indicar que, dentro de nuestra *escala de complejidad estructural,* situamos este caso en la *modalidad de experiencia aislada o enquistada.* Aunque el núcleo del equipo formado por los cuatro docentes a tiempo completo han logrado llegar a un importante nivel de integración de su trabajo, sus intentos por implicar activamente a los profesores de las prácticas en centros asistenciales en su proyecto formativo para los estudiantes han resultado ser infructuosos.

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Caso 13[24]. Grupo de evaluación continua. Licenciatura en Economía. Universidad de Santiago de Compostela. *Modalidad de experiencia aislada o enquistada*

La experiencia del caso número 13 comienza en el curso 2004-2005 cuando en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Santiago de Compostela se decide llevar a cabo un proyecto piloto que precedería a la adaptación al grado de la Licenciatura en Economía en el curso 2009-2010. Momento que, por otra parte, pone fin a la experiencia colaborativa.

Como la experiencia en los cursos avanzaba con la primera promoción experimental cada vez eran más los profesores participantes puesto que en todos los cursos se necesitaba uno o dos profesores por asignatura –aproximadamente siete por curso- para mantener activo el proyecto piloto. Por eso, el número total de profesores participantes es de más de 30 aunque los últimos que se han incorporado la han experimentado solamente durante un curso. Dos de ellos han sido incluidos en el proyecto de investigación en que encuentra su origen esta Tesis Doctoral pero, al contrario que en los demás casos, no hemos podido convertirlos en nuestras fuentes iniciales de información específica sobre su trabajo con otros docentes.

Sin embargo, a través de ellos, hemos podido llegar a un profesor y una profesora a los que hemos hecho la entrevista inicial por separado. La primera de esas entrevistas se ha realizado el 10 de febrero de 2010 y la segunda dos días después. Al retomar el contacto por segunda vez para organizar la sesión de revisión del primer borrador del mapa conceptual del caso –que ha tenido lugar el 27 de febrero de 2012-, por razones de incompatibilidad de horarios, solamente hemos podido contar con la profesora que hemos entrevistado inicialmente que, además, ha sido coordinadora de la experiencia y otro profesor al que no habíamos entrevistado inicialmente. De esta forma hemos obtenido los datos que recogemos a continuación a partir del testimonio de tres docentes que han participado en la experiencia que nos explican.

Punto de partida

En el curso 2004-2005 coincide con la puesta en marcha del Proceso de Bolonia y, además, es un curso en el que se encuentran con un grupo apático de estudiantes que presentaba un bajo nivel de asistencia y participación y un cierto desánimo que se estaba apoderando también de los profesores que, además, compartían cierta preocupación por la docencia. Todo ello

[24] Encontrarán el mapa conceptual del caso en el CD situado en la cara interior de la contraportada. Dentro de la carpeta *2.- ANEXOS TESIS* encontrarán la carpeta *ANEXO 2 – Mapas conceptuales finales* y, dentro de ésta, la carpeta *caso 13.* Al abrir la carpeta *caso 13* verán todos los archivos asociados al mapa de ese caso. Si abren el primero de ellos (que es un archivo HTML cuyo nombre empieza por *0.- CASO 13.)* les aparecerá en pantalla la estructura general del mapa, a partir de ahí pueden ir desplegando las partes y recursos agregados que les interese.

provoca que se celebren algunas reuniones de algunos profesores de primer curso durante las que se mantuvieron muchas discusiones constructivas y en las que deciden hacer un experimento para tratar de superar esas circunstancias específicas que les provocaban cierta desazón.

> *A orixe da experiencia podémola situar eu creo que en Jaime Barreiro, precisamente. Naquel momento era o decano, e a idea xurdiu un pouco polos comentarios e o estado de ánimo que tiñamos unha serie de profesores. Foi precisamente Jaime o que puxo en marcha o proxecto. Estabamos nun curso –creo que era o 2004-05- no que suceden este tipo de cousas que se dan a veces en algunhas xeracións, non? Atopámonos en primeiro da Licenciatura de Economía cun grupo de alumnos que era un grupo desanimado, un grupo apático, que non participaba en clase, que non lle vías interés en ningunha materia.*
> *Ante esa perda de interese por parte dos nosos alumnos, e un pouco tamén motivado polo feito de que os propios profesores nos viamos tamén desanimados, porque ese desánimo como que se contaxia. Entón empezamos a ter unha serie de conversas para facer un cambio. E facer un cambio intentando espertar ese interese dos nosos alumnos na nosa licenciatura. Un dos obxectivos era o de restablecer ese ánimo, e o outro obxectivo era conseguir que tivesen interese por asistir a clase, dado que o grao de asistencia era baixísimo.*
> *Entón, empezamos a ter unha serie de reunións algúns dos profesores que impartiamos clase nese primeiro curso da licenciatura, porque había varios grupos, creo recordar que naquel momento había tres grupos e non todos os profesores demostraron interese polo tema. Nós o que queríamos facer unha especie de experimento, de feito nun primeiro momento o grupo se denominou grupo experimental, pero parecíanos horrible a denominación e pasamos a denominalo grupo de avaliación continua. O que intentamos foi aplicar ese experimento nun só grupo de primeiro da licenciatura de economía.*
> *Despois dunha serie de reunións e de moitas discusións construtivas, no senso de tratar de aclararnos nós mesmos en relación ao que queriamos facer, pois voluntariamente un profesor de cada materia puxémonos de acordo para implantar no seguinte curso ese sistema de avaliación continua nun só grupo de primeiro de economía, para ver que era o que sucedía, que cambios podiamos facer e, ao mesmo tempo, ver cales eran os resultados e así o fixemos.*
>
> Entrevista profesora 1 caso 13. 0:02:38.402 - 0:06:00.305

El experimento se pondría en marcha al curso siguiente, estaría adaptado a los planteamientos del Espacio Europeo de Educación Superior y supondría para los profesores participantes la realización de mucho trabajo no contabilizado. Tenían tres grupos de estudiantes por curso y uno de ellos se convertiría en el grupo de evaluación continua del que formarían parte los estudiantes que así lo deseasen.

> *Os alumnos podían inscribirse voluntariamente. É dicir, o primeiro día que chegaban aquí á facultade nós explicámoslles o proxecto. Presentámonos os profesores e dixémoslles que eles voluntariamente podían inscribirse nunha lista e que, se había máis número de alumnos que as trinta prazas que nós ofertábamos, que se faría un sorteo. Puxémolo en práctica e o que tratamos foi ir implantando o novo sistema de ensinanza de cara ao Espazo Europeo de Educación Superior no que estamos inmersos na actualidade.*
>
> Entrevista profesora 1 caso 13. 0:06:00.305 – 0:06:52.102

En el primer año de experiencia este grupo era de 30 estudiantes y solamente existía en primer curso de la licenciatura, pero se ha ido incorporando a los demás cursos a medida que la primera promoción del grupo de evaluación continua iba avanzando. Cuando el primer grupo pasó a segundo curso, en primero otros 25 estudiantes –porque se habían dado cuenta de que 30 ya eran demasiados- se incorporaban a la iniciativa y así sucesivamente hasta que se implanta de golpe en todos los cursos el Grado en Economía, lo que supuso la inmediata interrupción de la experiencia piloto para trabajar directamente en el nuevo plan de estudios. Por eso solamente la primera promoción del proyecto piloto ha podido completar su formación de licenciatura en el marco del proyecto piloto que ha tenido una duración total de cinco años.

E: o grupo de avaliación continua eu entendín que se fixo cun dos tres grupos que había de económicas.
P1 e P3: Si.
E: A dúbida que eu teño é se esa experiencia piloto se fixo só con eses alumnos en primeiro ou se continuou…
P1: Continuouse, de feito houbo unha promoción que chegou a quinto.
P3: A primeira chegou a terceiro. Non o teño claro, non o sei.
P1: Os primeiros eu creo recordar que chegaron a quinto có sistema de avaliación continua. O que pasa é que o último ano debeu de ser ese 2008-2009 e o que se fixera fora establecer como todos os grupos de primeiro de avaliación continua. É dicir, implantar a avaliación continua en todo e aí foi cando se desfixo todo un pouquiño o sistema. Pero podemos deixalo coa idea que ti tés, é dicir, que era un grupo –porque esa era a idea orixinal- e ese grupo foi pasando todos os cursos.

Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 13. 0:11:4.976 - 0:12:43.536

E: A ver, no primeiro curso eran 30 estudantes, despois xa se foi reducindo a 25. Eses 25 que estaban despois formaban parte dos 30 do grupo inicial ou cada curso…?
P3: Non, nós sempre dabamos en primeiro, entonces eran novos. Non podían repetir, ademais.
P1: Ou sexa, os 30 que fixeron o primeiro curso pasaron a segundo tamén como avaliación continua, pero en primeiro entraron outros.
P3: Exactamente.
P1: Cada ano ía entrando un grupo distinto e, os que o fixeran o curso anterior, pasaban ao seguinte e ían pasando ata chegar a quinto.
E: Ah! Estábao entendendo mal.
(…)
E: Entón eses rapaces que empezaron no último ano da experiencia, por exemplo. Eses rapaces non chegaron entón a acabar…
P1 e P3: Non, non.

Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 13. 0:48:47.567 – 0:49:50.054

Sistema de trabajo con los estudiantes

En el grupo de evaluación continua se hacía un especial énfasis en la asistencia a clase de los estudiantes que tenían que respetar unas normas al respecto para poder mantenerse en él. Tenían que tener una asistencia mínima obligatoria del 90% e, incumplir este requisito, tenía consecuencias específicas como la exclusión del sistema de evaluación continua en una asignatura cuando el exceso de faltas de asistencia se producía solamente en una asignatura o la expulsión del grupo experimental y regreso al sistema convencional en el caso de faltar a más del 10% de las horas en tres asignaturas diferentes. En el primer caso la decisión era tomada por los profesores de la asignatura concreta y comunicada a los demás, en el segundo caso se trataba de una decisión consensuada entre todos los docentes del curso.

E: Comentábasme hai un pouco que ás veces tamén vos reuniades para tomar decisións sobre temas que tiñades que decidir entre todos, que tipo de temas podían ser eses?
P: Pois mira, o máis inmediato que recordo: Nós esixíamos unha determinada porcentaxe de asistencia a clase, creo que era do 90%. Por exemplo, no meu caso era unha materia de doce créditos, podía faltar ó dez por cento desas 120 horas. Entón, se no primeiro cuadrimestre ese alumno faltaba a doce horas iso significaba que ese alumno estaba excluído do sistema de avaliación continua na miña materia, podía seguir nas restantes pero, no momento en que estaba excluído de tres materias do sistema de avaliación continua, quedaba excluído de todo o sistema e a súa opción era ir aos exames finais de todas as materias. Antes de tomar ningunha decisión con respecto a estas exclusións sempre o consultábamos, sempre o barallábamos en conxunto, porque tamén se podían dar situacións particulares, dalgún alumno que non asistise a clase porque tivo unha enfermidade, ou porque tivo un accidente, ou porque tivo un problema familiar. É dicir, non eramos totalmente inflexibles, pode haber causas xustificadas, podía habelas para que ese alumno se vira nunha situación complicada. Ese tipo de temas eran os que decidíamos entre todos, non o facía un profesor individualmente.

Entrevista profesora 1 caso 13. 0:32:08.040 – 0:33:53.097

> *E: Esta é unha dúbida que tiña porque estaba a exclusión da materia e a exclusión do sistema completo si se excluía de tres materias, non?*
> *P1 e P3: Exactamente.*
> *E: Entendín que esa decisión de excluír do sistema se tomaba no equipo, conxuntamente.*
> *P1: Si, nas reunións dos profesores e da coordinación era o momento no que se aprobaba esa expulsión.*
> *E: E na exclusión dunha materia a decisión a tomaban os profesores…?*
> *P3: O profesor.*
> *P1: Si, era o profe pero digamos que tamén daba conta… Nas reunións que tiñamos todos os profesores dábamos conta da situación na que se atopaba cada un dos alumnos. Era unha decisión que che afectaba a ti directamente pero o resto de profesores tamén sabía desa situación.*
> Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 13. 0:21:55.157 - 0:22:39.863

El sistema consistía precisamente en llevar un seguimiento continuo de la progresión de los estudiantes a través de trabajos extraordinarios y exámenes. Exigía un elevado nivel de compromiso y se ha hecho necesario hacer previamente una estimación de horas de dedicación a cada asignatura por semana. Así se ajustaría la cantidad de trabajo semanal de los estudiantes.

Sin embargo, esta estimación era indicativa y, con algunos profesores, una fuente de conflictos. Al final había asignaturas en las que se exigía más que en otras dado que no todos se ajustaban a esa estimación. En parte, este problema se encuentra explicado por la propia dificultad que entraña calcular el tiempo que tardará el estudiante en hacer aquello que se le solicita, nos comentan que es algo que se va aprendiendo sobre la marcha y los docentes todavía no tenían experiencia en este tipo de cálculos.

> *E: … e para ese sistema fixestes unha estimación de horas de dedicación a cada asignatura por semana e esa estimación permitíavos axustar a cantidade de traballo semanal dos estudantes.*
> *P1: Efectivamente.*
> *P3: Isto recordo que era indicativo, despois había problemas: uns que esixían máis, unhas asignaturas esixían máis traballo que outras. Era indicativo.*
> *P1: Podía haber certos conflitos.*
> *P3: Había problemas, sobre todo á hora dos traballos e…*
> *(…)*
> *P1: É que tamén é moi difícil calcular exactamente canto tempo lle leva ao alumno o traballo que lle estás asignando.*
> *P3: Claro, iso tamén é algo que vas aprendendo sobre a marcha.*
> Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 13. 0:24:50.342 - 0:25.57.206

Experiencia como equipo docente

Tras el impulso inicial del decano de la facultad que ha sido el propulsor de la iniciativa, en su propia evolución como equipo docente identifican dos momentos de cambio importantes: El primero se produce en el curso 2007-2008 y se trata de un cambio de coordinación en lo que se refiere a la experiencia piloto. El segundo llega dos cursos después y, en realidad, es el momento en el que podemos situar el fin de la experiencia de trabajo en equipo entre docentes. Se trata del curso en el que se implanta el nuevo grado que ya suponía un sistema diferente con respecto a la propia experiencia piloto.

El nuevo grado afectaba a todo el alumnado y profesorado de la carrera, lo que suponía dejar de tener un número manejable de estudiantes -ya habían reducido al grupo piloto de 30 en el

primer curso a 25 estudiantes en los siguientes porque 30 se les hacían demasiados- y eliminaba el componente de voluntariedad que era un factor decisivo en la experiencia inicial.

> *a nosa experiencia con este grupo piloto funcionou moi ben e creo que unha das principais razóns do seu bo funcionamento foi o feito de que as persoas que estábamos involucradas na experiencia eramos todos -e o digo desde o punto de vista do profesor e desde o punto de vista do alumno- persoas preocupadas pola mellora da produtividade da ensinanza. Todos o facíamos voluntariamente, estábamos aí porque queríamos estar. E, en cambio, a aplicación ou o establecemento do Espazo Europeo de Educación Superior, na nosa facultade e nas restantes, é algo que ven aplicado involuntariamente. É dicir, aínda que alguén non queira estar no sistema ten que estar. Iso pode significar que non todos os profesores nin todos os alumnos, están de acordo co sistema. Entón, vencer aínda esas resistencias, pode ser complicado. De feito eu creo que, no caso dos alumnos, o principal rexeitamento que teñen aos estudos de grao é o feito de ter que asistir a clase.*
>
> Entrevista profesora 1 caso 13. 0:24:47.069 – 0:26:37.413

> *P1: E eu aquí engadiría agora que xa non é voluntario nin para o profesor nin para o alumno. O cal é moi importante porque nós en avaliación continua tiñamos un grupo de alumnos que eles mesmos decidían participar nese proxecto. Agora todos teñen que participar no sistema que teñamos. Iso tamén condiciona…*
>
> Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 13. 0:44:52.919 – 0:45:15.833

> *E: Na experiencia do grupo de avaliación continua o principal apoio do que me falabades nas entrevistas era o do decano.*
> *P1: É que el foi en realidade o impulsor.*
> *P3: Si, o armadanza.*
> *E: E que se caracterizaba por ser unha actividade voluntaria.*
> *P3: Eu penso que isto tivo moito que ver. Ao ser voluntario poslle máis interese, tanto por parte dos alumnos como por parte nosa. Aos alumnos tamén intentabas motivalos ao comezo de curso, seleccionabas. É certo que había xente moi válida e había xente que era menos valiosa, pero había un núcleo que eran ao mellor a metade que eran tíos e tías bos en xeral. Rapaces bos que estaban interesados. Eu tiven –ti tamén., tivemos…*
> *P1: Si, si, alumnos moi bos.*
>
> Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 13. 0:46:42.427 – 0:47:37.759

Así se creó un problema importante porque hay profesores que no creen en el sistema y ofrecen cierta resistencia porque consideran que se les pide un esfuerzo demasiado grande. Por otra parte las propias normativas universitarias exigían redactar una memoria de grado y, por consiguiente, el incremento de la cantidad de normas a seguir por docentes y estudiantes, cuestión que también resta naturalidad al trabajo y restringe la posibilidad de decisión.

> *E: Hai algún cambio máis que vos pareza salientable nesa coordinación?*
> *P1: A ver, non sei se ben moito a conto pero eu o principal cambio que detectei foi que nós –as coordinadoras- o que intentamos no primeiro momento no que se implantou o grao foi trasladar todas estas cousas ao grado. É dicir, a principios de curso convocamos aos profesores de cada curso a unha reunión, precisamente có obxectivo de solicitar esa miniguía docente de todas as materias para saber cales eran aquelas actividades puntuais ou aqueles momentos nos que en cada materia os alumnos ían a ter unha sobrecarga de traballo, sobrecarga no sentido de que poderían ter unha proba periódica ou podían ter a entrega dun traballo, etc. Intentamos facelo, fixémolo no primeiro ano no que se implantou e a resposta do profesorado foi mínima, foi moi pobre. Volvemos a repetilo no segundo curso, aí xa non convocamos aos profes a unha reunión física senón que, por medio do correo electrónico lle solicitamos ao profesorado que se sumasen a esa iniciativa da guía docente para, dese xeito, ter constancia do momento e tal. A resposta seguiu sendo non nula pero cunha porcentaxe moi reducida de participación. E, neste curso que é o terceiro xa non o solicitamos porque nos parecía absurdo.*
> *E: Xa virades que non vos daba resultado.*
> *P1: Exactamente, non había unha resposta…*
> *P3: A diferenza naquel momento que estaba dando clase aquí, agora a estou dando en Lugo, e a experiencia é aínda peor que a que describe Pilar. Non hai practicamente coordinación, a asistencia é mínima e a resposta é tamén mínima por parte do profesorado.*
>
> Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 13. 0:38:36.746 – 0:40:54.826

E: Credes que hai algún tipo de cambio significativo máis que se producira dende cando estabades nese sistema de avaliación continua a agora que estades có grado?
P3: En todo caso a regulamentación, está todo máis regrado agora, antes era intuitivo e agora tés que someterte e una memoria que fixeches, ou que fixo a facultade.
E: Si, a memoria do grao.
P3: Exactamente.

Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 13. 0:31:35.990 – 0:32:09.204

La nueva estructura del plan de estudios requería, a su vez, de una nueva estructura de coordinación. Se hacían necesarias personas que coordinasen cada curso y otra que lo hiciese con el grado en su conjunto. Las coordinadoras de curso organizan reuniones con el profesorado de su curso para consensuar el sistema de evaluación y se reúnen con la coordinadora de grado para tratar problemas específicos y situaciones concretas que se producen en cada curso. Con todo, ahora los profesores participantes en el proyecto piloto reconocen que no identifican en el Grado en Economía la continuidad de su experiencia puesto que, reconocen, ahora tienen la sensación de que no se produce ni siquiera un nivel mínimo de coordinación. Muchos de los docentes del grado no se sienten realmente implicados en el proceso y, ante los intentos de los coordinadores, la respuesta es mínima.

E: Eu teño moi claro que, nesa primeira parte, nese sistema de avaliación continua realmente había unha coordinación do profesorado e moi forte, ademais.
P1 e P3: Si.
E: Vós agora, cando xa se transformou todo isto no novo grado, credes que sigue existindo algo de coordinación?
P1: Entre o profesorado non.
P3: Era o que che dicía. Polo menos alí inténtase avaliar algo a posteriori pero tampouco. A modo de exemplo: A una actividade que fixemos foi que os coordinadores nos mandaron a final de curso unha enquisa. Eu tardei en contestar porque me equivoquei aí, "tardei perdoade e tal" e o propio coordinador dixo: "Non te preocupes, eu tampouco a fixen"
P1: Nós tamén a pasamos, aquí tamén se pasou o curso pasado a finais de curso tamén a pasamos en todos os cursos do Grao de Economía. E tamén, de cada curso conseguimos, do mellor dos casos, pois catro ou cinco. Catro ou cinco profesores que contestaron ou cubriron a enquisa.
E: Entón iso lévame a outro lado. Vistes que ao principio situaba a entrevista nese grupo de avaliación continua e dicía que era unha experiencia que seguía en desenvolvemento có novo grado. Pero, polo que me contades, eu non sei se debería dicir que é unha experiencia que rematou e que non ten continuidade.
P1: Si.
P3: Eu penso que a diferenza fundamental é que aquilo era de carácter voluntario, entonces te comprometías un pouco máis e agora é de carácter institucional entón actúas funcionalmente, se che interesa, si… Tés certa deixadez. E aparte como hai que levala todos os cursos e hai cursos de moi diversa categoría, é obrigatorio para eles tamén, entón varía tamén o persoal.
E: Mantedes a mesma cantidade de estudantes?
P1: Ese é outro tema, porque, claro, nós temos que ter en conta que aplicabamos ese sistema de avaliación continua sobre un grupo de alumnos de 25 e, entón, estupendo, porque claro, avaliar practicamente diariamente a 25 alumnos é viable, se agora tés tres ou catro grupos de interactiva con 25 alumnos cada un, xúntaste con 75 alumnos e aí si que é imposible avalialos diariamente. Non podes pedirlles cada semana que che fagan un traballo ou que che fagan un exercicio ou cousas polo estilo porque é imposible. O mesmo profesor non pode aplicar estritamente ese mesmo sistema que aplicabamos alí.

Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 13. 0:40:59.070 – 0:44.03.647

Pero hay una cuestión que les sigue preocupando mucho y sobre lo que quieren seguir progresando, se trata del hecho de que los estudiantes dejen de percibir la asistencia a clase como una obligación para pasar entenderla y vivirla como un derecho.

Articulación de su coordinación

Durante el proyecto piloto que precedió a la implantación del grado el profesorado implicado en cada curso de la experiencia formaba un verdadero equipo docente en el que mantenían una relación cooperativa ayudados de reuniones regulares y herramientas de planificación.

Las primeras eran organizadas por la coordinadora de la experiencia y no tenían ni estructura ni periodicidad fija. Se trataba de reuniones en las que la asistencia era plena y en las que trataban temas sobre los que debían tomar acuerdos como, por ejemplo, la operativización del sistema de evaluación para mantener unas líneas generales comunes o el establecimiento a principios de curso de un calendario de actividades de los estudiantes para evitar la sobrecarga de trabajos en una semana. Otras reuniones se utilizaban para hacer un seguimiento de la situación de cada alumno.

> *Dependendo un pouco das materias pois os sistemas foron lixeiramente distintos. Pero en todo caso o que tratamos de facer todos foi aplicar un sistema no que os alumnos tivesen a obriga de asistir a clase, pero que tiveran a obriga de asistir a clase porque sabían que en clase todas as semanas ían a ter algún tipo de traballo. Precisamente, como en todas as materias iamos a asignar traballos cunha certa periodicidade, de aí xurdiu a necesidade de que os profesores nos coordinaramos. Porque senón iso podía supoñer que nunha semana nas seis materias os rapaces tiveran que facer algún traballo extraordinario e ao mellor na semana seguinte non tiñan que facer absolutamente nada.*
> *Por iso tratamos de facer unha especie de calendario aproximativo do que iamos facer en cada unha das materias, e tratamos de adaptarnos para que o traballo estivese máis ou menos repartido ao longo de todo o curso.*
>
> Entrevista profesora 1 caso 13. 0:06:52.102 – 0:07:52.782

> *Logo, aparte de coordinarnos para ese reparto dos traballos, cada certo tempo facíamos unhas reunións. Non tiñan unha periodicidade fixa pero que se montaban en función de se ían aparecendo temas que debíamos acordar un pouco entre todos ou tomar algún tipo de decisión. Iamos comentando sobre os resultados, ata o punto de que, incluso, comentábamos os resultados particulares de cada alumno e da situación de cada un: se estaban nunha situación cómoda, se estaban nunha situación perigosa porque había materias nas que ían moi frouxos...*
> *Incluso ese primeiro ano recordo que nunha desas primeiras reunións onde xa coñecíamos aos alumnos, viamos como traballaban e tal, o decano, Jaime Barreiro, tomou nota de aqueles alumnos que estaban nunha situación máis perigosa ou que faltaran moito a clase e un día determinado chamounos e a cada un lles foi dicindo: "Ti estás en tal situación e os profesores din isto de ti, polo tanto tes que poñerte as pilas porque senón..." Vamos, ata ese nivel o levamos.*
>
> Entrevista profesora 1 caso 13. 0:07:52.782 – 0:09:14.924

Entre las herramientas de planificación que utilizaban destacan la pequeña guía docente de cada asignatura en la que figuraban las directrices generales y las indicaciones sobre su funcionamiento. También hacían un calendario aproximativo de cada asignatura en el que recogían el trabajo a realizar con los estudiantes, caracterizado por la regularidad en la petición de trabajos que es lo que les permitía realizar la evaluación continua. Tanto el calendario como las guías eran necesarios para mantener la coordinación de las actividades semanales y, por tanto, el equilibrio en el trabajo de los estudiantes.

> *Pois mira, ao comezo eu creo que o tema máis debatido entre nós foi o de chegar a acordos sobre que sistemas de avaliación e sobre que mecanismos iamos empregar para establecer ese sistema de avaliación continua. Iso tamén depende un pouco das materias: hai materias que se adaptan mellor para ese sistema de avaliación continua, outras pois poden ter máis dificultade. Entón, nós o que queriamos era tratar de establecer un sistema de avaliación -non igual porque iso é imposible- pero polo menos que fose parecido para as diferentes materias. De feito, xa nese primeiro curso, en todas as materias elaboramos unha miniguía docente, chamabámoslle así porque non é a guía docente que todos fixemos precisamente baixo as instrucións de Zabalza. Pero o certo é que insistimos no feito de que todos debíamos elaborar para cada unha das nosas materias unha especie de*

documento similar no que figurasen unhas directrices, ou unhas indicacións sobre cal ía ser o funcionamento e o traballo que iamos a seguir dentro da materia. Eu creo que iso foi o tema máis debatido que tivemos nun principio.

Entrevista profesora 1 caso 13. 0:11:32.368 – 0:13:27.775

Entón, nós a principio de curso, coa nosa miniguía docente elaborada, poñiamos en común as tarefas que lle iamos a pedir a cada un dos nosos alumnos. En función diso, pois a veces tivemos que facer retoques nese calendario. Por exemplo, eu recordo que a profesora encargada de matemáticas e eu - e mira que son materias tan distintas, porque a dela é Matemáticas e a miña era Historia Económica Mundial- tiñamos un sistema moi parecido de avaliación. Resulta que facíamos ao longo da materia unhas 5 probas de avaliación que consistían en contestar a unhas preguntas, tiñámolas fixadas e coincidíanos sempre practicamente nas mesmas datas. Entón chegamos a acordos para que non lles coincidiran as dúas probas no mesmo día ou en días consecutivos. Cousas deste estilo que xa facíamos a principio de curso.

Entrevista profesora 1 caso 13. 0:29:05.425 – 0:30:19.561

Opiniones y valoraciones generales

Resultados de la experiencia

Aunque las circunstancias han hecho que con la implantación del grado todo se haya dispersado, los docentes que han tenido ocasión de participar en el proyecto piloto dicen estar satisfechos con el mismo. Insisten en que parte de esa satisfacción con los resultados puede deberse a que contaban con un número limitado de estudiantes que participaban de forma voluntaria y eran alumnos brillantes que tenían una respuesta muy positiva con respecto a las actividades que se les proponían.

Vamos a ver. O traballo cos estudantes foi moi positivo, dende o meu punto de vista especialmente positivo. Porque, en xeral durante todos os cursos académicos, nunha gran parte, foron alumnos brillantes. A súa resposta ás actividades que nós lles pediamos foi sempre moi positiva. Cos alumnos, desde o meu punto de vista, non houbo en principio ningún problema nin de organización nin nada polo estilo.

Entrevista profesora 1 caso 13. 0:13:43.038 – 0:14:25.674

Nos indican que han obtenido mejores resultados académicos con respecto a los de los otros grupos en lo que se refiere a las calificaciones de cada asignatura y el porcentaje de estudiantes que han aprobado todo. Por otro lado, insisten en que han conseguido cosas más gratificantes todavía: un grupo-clase muy unido y un ambiente muy cordial en las interacciones entre los profesores y entre profesores y estudiantes. El trabajo en equipo, la redacción y presentación de trabajos individuales, la interpretación de cifras estadísticas y la búsqueda de referencias bibliográficas son competencias que consideran básicas en la formación de un economista y que se adquirían y desarrollaban mejor en el grupo de evaluación continua.

Pero conseguimos cousas interesantes: Primeiro conseguir eses grupos de estudantes porque entre eles había un ambiente moi cordial, os vías moi unidos, eran en realidade un grupo. Víalos moi unidos e a verdade é que a estas alturas aos desa primeira promoción –que se licencian este ano- seguen andando en grupo pola facultade, cousa que é moi raro que suceda. E logo, o máis importante, os resultados académicos, eu creo que iso para os profesores foi o máis gratificante que puidemos observar.

Entrevista profesora 1 caso 13.0:16:01.248 – 0:16:48.295

Eu percibía, por exemplo, que había compañeiros que podían chegar a entender que esas boas cualificacións que tiñan os nosos alumnos do grupo de avaliación continua puidesen ser ficticias no senso de que lles parecía que non tiñan o mesmo nivel de coñecementos teóricos que podían ter os

> *alumnos que seguían o sistema tradicional. Eu nalgún momento defendín a miña postura no senso de que, efectivamente, podía suceder que un alumno do sistema tradicional tivese memorizada moita máis información da historia mundial, podía suceder. Pero ese alumno do sistema tradicional non sabía redactar nin presentar un traballo individual, non sabía traballar en grupo, non sabía comentar cifras estatísticas, non sabía buscar referencias bibliográficas, non sabía onde atopar estatísticas e documentos históricos, etc. Podería seguir engadindo bastantes máis competencias que adquiriron os meus alumnos de avaliación continua con respecto a aqueles outros que seguiron o sistema tradicional.*
>
> Entrevista profesora 1 caso 13. 0:40:13. 398 – 0:42:01.067

> *P3: Estaban moi unidos, estableceron moitas relacións entre eles. Moitos seguen sendo amigos, porque os ves por aí e seguen sendo amigos. E esa última cousa tamén, que se xerou una ambiente cordial e de confianza. Os coñeces e eles podían dirixirse a ti con máis confianza que… Porque, claro, era un grupo moi pequeno e así xéranse relacións de confianza.*
>
> Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 13. 1:03:03.223 – 1:03:29.495

Los docentes que han participado en la experiencia piloto presentan ahora cierta ventaja sobre aquellos que no lo han hecho porque cuentan con experiencia previa en trabajo adaptado al Espacio Europeo de Educación Superior. Esto les ha permitido el ensayo de diferentes estrategias y, por eso, conocen más actividades atractivas para los estudiantes y efectivas para diferentes tipos de aprendizajes. Además, ya tienen diseñados muchos de los materiales que necesitan así como sistemas de registro de actividades para hacer el seguimiento de los alumnos.

> *Home, non cabe dúbida de que os que tivemos a sorte de participar nesa experiencia piloto temos unha gran vantaxe con respecto ao resto dos compañeiros. Por unha parte porque xa ensaiamos, no meu caso ensaiei diversas actividades ó longo destes anos e chega un momento no que xa intúes cales son as que lle resultan máis atractivas aos alumnos e as que reportan máis aprendizaxe para eses alumnos. E logo pois que xa contas cuns materiais, cun sistema de rexistro de todas as actividades e demais. É dicir, tes unha serie de vantaxes con respecto a quen empezou este ano a aplicar o sistema e ten que empezar de cero. Aínda que no noso caso agora o sistema é distinto garda similitudes có que nós tiñamos.*
>
> Entrevista profesora 1 caso 13. 0:18:37.672 – 0:19:33.230

Ventajas del trabajo con otros

Nos comentan que trabajar con otros docentes permite contar con el asesoramiento y apoyo de los compañeros además de la posibilidad de obtener una mayor cantidad de información sobre la evolución de los estudiantes en otras asignaturas.

Todo ello ayuda a crear un marco de comparación en el que puede producirse el intercambio de experiencias. Eso propicia la reafirmación y seguridad de los profesores porque ven que se produce el aprovechamiento de las actividades que uno diseña por parte de sus compañeros. Es decir, se hacen conscientes de sus propios aportes al equipo y eso reafirma su actuación. Además consideran que ese marco de intercambio es ideal para que se produzcan mejoras en la docencia en relación a las actividades realizadas y al seguimiento de los estudiantes.

> *Pois mira, eu creo que a principal vantaxe é o feito de que te atopas como máis apoiada, asesorada e informada. No senso de que, por exemplo, nas nosas reunións comentábamos os resultados de determinada actividade, nunha actividade práctica e a algúns profesores lle funcionaba mellor, a outros peor, pero ao mellor era unha actividade que a ti non se che ocorrera e que, de repente, resulta que coa materia que ti das, remodelándoa, pois pode ir moi ben. É dicir, eran suxerencias para que ti te melloraras tamén na túa propia materia. Ao mesmo tempo, pois o feito de poder ter ese marco de comparación, tanto das actividades que fas como incluso das propias valoracións dos alumnos, pois como que te reafirmaban. Porque se un pouco ves que as túas actividades están sendo*

> *ben representativas do que o alumno está aprendendo e unha actividade semellante noutra materia está facendo o mesmo, a min como que me daba seguridade de que o estaba facendo ben, de que non estaba equivocada co tipo de traballo que estaba facendo cos meus alumnos. Eu creo que iso foi o máis importante.*
>
> Entrevista profesora 1 caso 13. 0:21:3353.492 – 0:23:15.951

Requisitos del trabajo con otros

Pero, para poder optimizar todas esas ventajas, es importante que el equipo docente reúna ciertos requisitos. Entre ellos destacan que es preciso contar con profesores que realmente quieran trabajar en equipo, con el suficiente entusiasmo y preocupación por la docencia como para que se reciclen en términos de nuevas técnicas de enseñanza-aprendizaje e innovación docente. La idea es que el empuje y la formación individual de los integrantes del equipo lleve a éste a la evolución en sus proyectos.

Algunos de los demás requisitos los relacionan con características personales de los integrantes del equipo. Entre ellas destacan que es importante que tengan cierto nivel de humildad para aceptar que pueden aprender de otros. La honradez, la empatía, la capacidad para entender a los estudiantes y el interés por la docencia son otras de las características personales que han de reunir los integrantes del equipo.

> *E: E que dirías que fai falta para que un equipo docente funcione ben?*
> *P: En primeiro lugar, vontade por parte dese equipo docente. En segundo lugar, interese pola docencia, polo traballo que facemos. En terceiro lugar, tratar de entender aos alumnos, que é algo que é bastante infrecuente tamén. E, en cuarto lugar, eu creo que é moi importante que dentro do equipo haxa unha boa parte de profesorado que se estea reciclando continuamente. É dicir, cando digo reciclando estou pensando sobre todo en novas técnicas de aprendizaxe, en innovación docente, por dicilo dalgún xeito. Porque si polo menos hai algúns que se reciclan e que teñen así preocupación por innovar, como que se produce un certo contaxio, podes ser capaz de contaxiar esa preocupación.*
> *E: E poderías traballar en equipo con calquera profesor ou profesora?*
> *P: Non o sei. Non creo, non creo que puidese con todo o mundo.*
> *Non estou pensando en persoas en concreto. Estou pensando en que seguramente me resultaría moi difícil traballar con persoas apáticas co seu traballo, e con pouco interese por todo o seu traballo. Iso si me resultaría moi complicado. Ten en conta que eu estou falando desde o punto de vista da nosa experiencia dese grupo de avaliación continua, que foi positiva en todos os sentidos, pero que tivemos a sorte de que, como o fixemos voluntariamente, todos estábamos interesados no tema. Entón foi unha situación un pouco particular.*
> *É certo que este ano pois xa o estamos facendo, tanto con xente moi interesada como con xente pouco interesada, pero tampouco hai unha colaboración e unha coordinación tan estrita como tiñamos nós no grupo de avaliación continua.*
>
> Entrevista profesora 1 caso 13. 0:42:01.067 – 0:45:21.839

Por otra parte y trascendiendo a las características de los individuos que constituyen el equipo llaman la atención sobre la necesidad de asegurar unas condiciones mínimas como cierto nivel de coordinación y momentos de encuentro para poder obtener cierto rendimiento de los esfuerzos invertidos, pero sin caer en una excesiva burocratización del sistema relacional del equipo.

> *Tampoco hay que hacer un mito del trabajo en equipo. Hay que crear las condiciones con las reuniones mínimas, con la coordinación mínima que permita un poco la rentabilidad del objetivo que estamos buscando. Es decir, que el estudiante pueda incorporarse a este trabajo y evaluación continua, es un poco mantener esa coordinación, que permita hacer ese seguimiento y que permita mejorarlo. Pero tampoco crear una burocracia que le aburra a todo el mundo.*
>
> Entrevista profesor 2 caso 13. 1:20:16.760 – 1:20:43.529

El trabajo coordinado en la universidad y el Proceso de Bolonia

Cuando les preguntamos si el Proceso de Bolonia podría contribuir a que en la universidad en general se trabaje de forma más coordinada nos dicen que puede resultar de ayuda aunque tienen sus reservas al respecto.

Nos comentan, por ejemplo, que en el proceso se contempla la figura de los coordinadores que deberían ser personas con poder de decisión e importantes en el sistema, pero todavía son figuras abstractas que realizan una actividad altruista desprovista de reconocimiento y gratificación.

> *P1: Outra matización que eu faría con respecto ao esquema que tés aí, porque me afecta a min directamente. Niso de que contempla esa figura de coordinador que debería ser unha axuda para o traballo coordinado na universidade, non sei se cho dixen eu nese momento pero agora diría todo o contrario. É dicir, é necesaria a figura do coordinador, efectivamente pero resulta que a figura do coordinador é unha figura abstracta, unha figura que anda por aí que aquí na facultade sabemos que hai unha coordinación, que a coordinadora de grado son eu e que hai unhas coordinadoras de curso pero resulta que non temos ningún tipo de recoñecemento, nin nos nomea ninguén, nin nos pagan nada, nin nos descontan horas se me descoido. E non tés ningunha capacidade para decidir absolutamente nada, estás aí para facer unha serie de traballos, organizar unha serie de cousas pero non tés ningunha capacidade… tés as mans completamente pechadas porque non es ninguén, en realidade non es ninguén.*
> *Esas cousas creo que tamén está ben matizalas porque non sei se é unha chamada de atención á universidade ou ao propio reitorado ou non sei, pero a figura do coordinador eu creo que ten que ser dentro da facultade unha figura moi importante, que ten que ter permitidas unha serie de actuacións e que, neste momento…*
> *P3: Non as ten.*
> *P1: Non, porque eu falo por min e polas miñas coordinadoras, como lle chamo eu.*
> *P3: Si, nin está motivado nin está recoñecido.*
> *P1: Non. É dicir, fas calqueira cousa, plantexas calquera cousa… Nós deseñamos un regulamento do Traballo de Fin de Grao pero, en realidade, quen é responsable dese regulamento e quen ten que presentalo é a Decana porque as coordinadoras non son ninguén, como que ti fas o traballo sucio e nada máis.*
>
> Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 13. 1:19:50.597 – 1:21:53.142

Insisten en que el Espacio Europeo de Educación Superior y los cambios que implica deberían servir para crear las condiciones necesarias en aras de unas buenas oportunidades de aprendizaje que puedan ser aprovechadas al máximo por los buenos estudiantes. Se refieren, por ejemplo, a la reducción de la ratio profesor-alumno, la dotación de recursos y la construcción de canales de intercambio de información entre centros para ir esbozando unas líneas de actuación comunes y aprender a partir del intercambio de experiencias y los esfuerzos compartidos.

Al mismo tiempo creen que se están utilizando malos indicadores de calidad –como por ejemplo las tasas de aprobado- que desvirtúan los estudios universitarios y desorientan la labor docente.

> *P3: Eu penso que institucionaliza Bolonia demasiadas cousas que son perversas para a universidade. Por exemplo, un dos valores ou dos ítems é tasa de aprobado. Entón te ves condicionado a aprobar xente que non o merece. Ou te desfás diso e es un outsider. Entón non estou convencido de que motives aos bos estudantes. Dígocho e ademais con certo coñecemento porque, tanto un compañeiro có que comparto despacho como eu, temos unhas fillas bastante boas estudantes -a del estuda Química e a miña estuda letras- e mosquéanse moito con iso dos traballos e daqueles que non traballan, non se ven recompensadas có esforzo.*

Creo que ten cousas perversas no sentido de que te desmotiva, desmotivan aos bos alumnos, non estou nada convencido de que motive aos bos alumnos.
P1: Eu tampouco.
E: De todos modos cando Miguel… Igual o expliquei mal eu agora. El non falaba de que motivase aos bos alumnos, el o que dicía é que se vai cara un sistema que lle da aos bos alumnos a oportunidade de formarse mellor se queren.
P3: Si. Iso pode ser. Nese caso pode ser: teñen acceso ti, acceso a traballos, acceso a moitas cousas.

Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 13. 1:15:26.876 – 1:17:45.152

P1: Por exemplo, eu a veces o penso: Que menos que, dende o propio Reitorado, convocar, por exemplo, unha reunión para os coordinadores das titulacións! Porque é o momento de poñer en común as preocupacións. Hai unha serie de normativas no Reitorado que dificultan enormemente a marcha de moitos temas, en concreto dos Traballos de Fin de Grao. Parece ser que os decanos están de acordo en que esa norma ten que ser modificada e os coordinadores pois exactamente o mesmo pero, como non temos ningunha canle de comunicación, nin maneira de discutir eses temas nin de chegar a ningún acordo, pois cada centro está funcionando por libre e cada quen aprobamos un regulamento distinto, unha norma distinta… É absurdo, deberíanse poñer en común os esforzos e eu creo que dese xeito sería moito máis produtivo o esforzo que estamos facendo dentro de cada centro.

Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 13. 1:22:14.799 – 1:23:18.442

P1: Eu creo que a idea teórica de Bolonia para min é válida e eu sempre a defendín. Pero, eu creo que o problema que temos é o modo no que se implantou Bolonia. Póñoche un exemplo, volvendo a un tema que xa falábamos antes: A nós pídesenos uns determinados resultados, pídesenos que apliquemos novas metodoloxías, novos modelos de aprendizaxe, etc., etc. Pero non se nos pon un menor número de alumnos, non dispoñemos de máis tempo para poder dedicar á preparación desas novas metodoloxías ou deses novos sistemas… É dicir, pídesenos que fagamos algo pero non se nos dan medios para poder aplicar iso e eu creo que iso é un gran problema. Nós participamos no sistema de avaliación continua, foi un sistema no que críamos, que o disfrutamos, cuns resultados que, efectivamente, demostraron que é un sistema moi válido pero, aínda que quixéramos aplicar ese sistema coas nosas clases que temos agora é totalmente imposible. Non totalmente imposible pero, ou te dedicas exclusivamente a iso ou senón non podes aplicalo tal como facíamos naquel momento, por exemplo.

Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 13. 1:18:20.141 – 1:19:49.438

Lo destacado y lo que hemos aprendido del caso

En la ficha de la página siguiente recogemos de forma sintética los elementos definitorios básicos de la experiencia con el grupo de evaluación continua, la acompañamos de unas ideas en las que expresamos lo aprendido del caso.

En este caso identificamos la *modalidad de experiencia aislada o enquistada* dentro de nuestra *escala de complejidad estructural.* Durante los cinco años en los que los profesores participantes han contado con unas condiciones adecuadas y participaban de forma voluntaria en la iniciativa, parecía que los resultados compensaban los esfuerzos. Por el contrario, cuando esas condiciones han cambiado, se ha intentado generalizar la iniciativa y la participación ha dejado de ser voluntaria, parece que los canales de coordinación se han enfriado. Es decir, la experiencia no ha sido capaz de ampliarse al conjunto de la titulación a pesar de que los docentes que han participado de ella han vivido la sensación de éxito con ella y mantenían una eficiente integración cooperativa de su trabajo.

EXPERIENCIA: GRUPO DE EVALUACIÓN CONTINUA. LICENCIATURA EN ECONOMÍA. UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA	
ÁMBITO DE APLICACIÓN	- Uno de los tres grupos-clase de cada curso en la Licenciatura en Economía. Proyecto piloto de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior.
NIVEL DE INTEGRACIÓN DEL TRABAJO DE CADA COMPONENTE	- Trabajo cooperativo. Tienen encuentros y reuniones en las que se toman decisiones que afectan al trabajo del conjunto de los docentes participantes.
PUNTO DE PARTIDA	- Situación desesperada: grupo de estudiantes apático y profesores desanimados que se reúnen para buscar soluciones. - Puesta en marcha del Proceso de Bolonia. - Preocupación compartida por la docencia. - Combinando todas esas circunstancias optan por emprender un proyecto piloto de adaptación al EEES.
PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS	- Evaluación continua. - Feedback con los estudiantes. - Distribución equilibrada del trabajo de los estudiantes.
ARTICULACIÓN OPERATIVA	- Participan en el proyecto piloto un profesor o dos de cada asignatura. En el primer año solamente los de asignaturas de primer curso, en el segundo los de segundo curso con la primera promoción de la experiencia y los de primero con la segunda promoción y así sucesivamente durante 5 años. Los profesores de cada curso que trabajan con un grupo de evaluación continua formaban un equipo docente. - Aproximadamente 7 profesores por curso, por lo que a medida que avanzaba la primera promoción se incorporaban aproximadamente 7 nuevos profesores. Si tenemos en cuenta que ha durado 5 cursos nos encontramos con más de 30 profesores implicados. **REUNIONES REGULARES** - Las primeras eran organizadas por la coordinadora de la experiencia y no tenían ni estructura ni periodicidad fija. - La asistencia era plena. - Trataban temas sobre los que debían tomar acuerdos para mantener unas líneas generales comunes o establecer un calendario de actividades de los estudiantes para evitar la sobrecarga de trabajos en una semana. - Otras reuniones se utilizaban para hacer un seguimiento de la situación de cada alumno. **HERRAMIENTAS DE PLANIFICACIÓN** - Pequeña guía docente de cada asignatura en la que figuraban las directrices generales y las indicaciones sobre su funcionamiento. - Calendario aproximativo de cada asignatura en el que recogían el trabajo a realizar con los estudiantes. **SISTEMA DE TRABAJO CON LOS ESTUDIANTES** - Regularidad en la petición de trabajos. - Equilibrio en el trabajo de los estudiantes.
DIFICULTADES	- Una de las dificultades fundamentales con las que se han encontrado es la de estimar el tiempo que necesitarían los estudiantes para realizar cada tarea.
APOYOS	- El decano de la facultad ha propulsado la experiencia desde el inicio. - El propio apoyo de los profesores participantes en la iniciativa.
MODALIDAD: EXPERIENCIA AISLADA O ENQUISTADA **TIPO DE ACTIVIDAD: FOCALIZADA** (Según la escala de complejidad estructural que se está diseñando a partir de los casos incorporados en la Tesis Doctoral)	

Tabla 15. Ficha resumen del caso número 13. Fuente: Elaboración propia.

Esta circunstancia nos lleva a reflexionar sobre la necesidad de que los integrantes de un equipo docente tengan la voluntad de trabajar de este modo y estén dispuestos a volcar sus esfuerzos en la colectividad. En prácticamente todos los casos que hemos incorporado en el estudio esta idea está latente pero, en este caso específico, parece ser el ejemplo práctico de ello. Aunque probablemente gran parte de la explicación estará en los condicionantes –falta de reconocimiento de los esfuerzos, por ejemplo- se ve que la experiencia ha dejado de funcionar en cuanto se intenta generalizar e implicar a personas que no lo hacen de forma voluntaria.

También nos sirve esta experiencia para comprender que, en gran medida, parte de la base del cambio hacia un trabajo con otros más marcado son los avances en el campo actitudinal de los profesores, ellos tienen que considerarlo realmente importante y beneficioso incluso en términos de rentabilidad y reconocimiento.

Por eso no hay que perder de vista las condiciones facilitadoras. Vemos, por ejemplo, que en el caso que la primera promoción del grupo de evaluación continua era de 30 estudiantes pero, con la segunda, han decidido reducirlo a 25 porque 30 ya resultaban demasiados. Un sistema de evaluación continua como el que se han planteado requería por parte de los docentes la inversión de una importante cantidad de tiempo por estudiante para poder asumir la corrección y feedback de todas esas actividades que ha de realizar en un sistema basado en la obtención continua de evidencias sobre la evolución formativa de los estudiantes. Como es lógico pensar, un número excesivo de estudiantes haría inviable del proceso.

Otro elemento sobre el que nos llaman la atención es el de las figuras de coordinación que emergen del Espacio Europeo de Educación Superior. Las personas que ocupan estos cargos lo hacen de forma altruista, sin contar con un poder de decisión real y sin reconocimiento por ese trabajo. Es decir, parece como que en el discurso se incluyese la coordinación como un pilar fundamental del cambio pero, operativamente, el mensaje implícito es que se trata simplemente de lo políticamente correcto y no de algo realmente importante y ese es el mensaje que realmente está llegando desde la administración al conjunto del profesorado.

Caso 14[25]. Asignatura Informática para la Ingeniería. Escuela de Ingeniería Industrial (Sede Ciudad). Universidad de Vigo. *Modalidad de experiencia aislada o enquistada*

El trabajo del equipo docente del caso número 14 se desarrolla en el marco de la asignatura Informática para la Ingeniería. Se trata de una asignatura que se imparte en primer curso de los seis grados de la Escuela de Ingeniería Industrial (Sede Ciudad) de la Universidad de Vigo. Por ello afecta aproximadamente a 700 estudiantes por curso repartidos en seis grados diferentes.

El equipo está en funcionamiento desde 1990 con nueve docentes en la asignatura que precede a la del grado. Aunque en la composición del equipo se producen algunas variaciones según el curso, los profesores que se mantienen en él de una forma más o menos estable son seis. De esos seis hemos podido contar en la sesión de revisión del mapa conceptual –que ha tenido lugar el 11 de junio de 2012- con tres y, entre ellos, el profesor enlace del caso al que habíamos hecho la entrevista inicial y que, además, es el coordinador del grupo. La entrevista con el profesor enlace se ha realizado el 27 de mayo de 2010.

Punto de partida

Los motivos por los que comienzan a trabajar conjuntamente son meramente estructurales. Necesitaban compartir la asignatura porque son muchos los grupos-clase que tienen y les quieren ofrecer la misma formación y evaluación a todos. Además, necesitaban un sistema de sustitución rápido para cubrir posibles ausencias de alguno de ellos.

> *E: Non sei se queredes engadir algo máis en como xurdiu a experiencia, como empezastes a traballar xuntos…*
> *P2: Eu engadiría que houbo unha vontade de que os alumnos, independentemente de con quen estiveran, que tiveran sempre a mesma formación. Non é algo que sexa obrigatorio na universidade pero o plantexamento era que todos os alumnos tiveran a mesma formación e que poidan ser sometidos ao mesmo exame.*
> *(…)*
> *P1: Iso é algo que comentáramos ti e eu. Non sei se te acordas que a idea era que todos déramos o mesmo. Que se eu me vou de viaxe, ou Santi se vai de viaxe, ou Paco se vai de viaxe todos poidamos saber onde se queda ese compañeiro, que se avalíen todos igual e que todos levemos a mesma liña. E que haxa un sistema de substitución rápida*
>
> Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 14. 0:19:27.959 – 0:20:28.616

[25] Encontrarán el mapa conceptual del caso en el CD situado en la cara interior de la contraportada. Dentro de la carpeta *2.- ANEXOS TESIS* encontrarán la carpeta *ANEXO 2 – Mapas conceptuales finales* y, dentro de ésta, la carpeta *caso 14.* Al abrir la carpeta *caso 14* verán todos los archivos asociados al mapa de ese caso. Si abren el primero de ellos (que es un archivo HTML cuyo nombre empieza por *0.- CASO 14.)* les aparecerá en pantalla la estructura general del mapa, a partir de ahí pueden ir desplegando las partes y recursos agregados que les interese.

Los integrantes del equipo han ido adoptando el sistema de trabajo del coordinador inicial que requiere cierta autodisciplina porque se basa en hacer previsiones del trabajo a realizar y anotaciones del trabajo realizado dejando constancia de lo que se ha visto durante la clase.

> *E: E como se vos ocorreu a idea de traballar conxuntamente, de coordinarvos, de utilizar o mesmo material…?*
> *P: Eu propúxenllo aos meus compañeiros, díxenlles: "mirade, en vez de que cada quen traballe o seu, por que non facemos un conxunto, así damos todos o mesmo". A todo o mundo lle pareceu ben e así o facemos. Quero dicir, é que como sempre me gustou traballar así cos meus grupos pois propúxeno, a todo o mundo lle gustou e perfecto, non temos problema.*
>
> Entrevista profesor enlace caso 14. 0:21:47.266 – 0:22:13.479

Sistema de trabajo con los estudiantes

Dan mucha importancia al feedback que obtienen de los estudiantes puesto que lo consideran una fuente de información sobre el trabajo que ellos mismos realizan y les resulta de utilidad para ir introduciendo mejoras en su docencia. Las tutorías, por ejemplo, son uno de los medios que utilizan para obtener ese feedback, en ellas se aclaran dudas específicas y llevan un registro de las preguntas realizadas que les sirve para percatarse de los matices que han de tener en cuenta en posteriores clases teóricas y prácticas.

> *P1: Normalmente os alumnos que veñen a titorías eu vou anotando de que grupo son: o nome do alumno, de que grupo é e as preguntas que fixo. Entón, curiosamente, ao final da semana, sobre un tema que ven, en cada grupo sei onde estivo o matiz de algo que non entenderon. Implícame traballo pero lévame saído sempre ben, porque así dun ano para outro dis: "Mira, neste grupo de mecánica que son os que teño clase con eles ás 8 da mañá, se lle explico o tema desta maneira non queda tan claro como cando o explico á unha da tarde da mesma maneira. Entón pos os matices para que os chavales… Implica un traballo de ir levando nota das cousas que saen pero, bueno, lévame saíndo ben.*
>
> Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 14. 0:38:23.005 – 0:39:12.954

En las clases teóricas incorporan continuas demandas de feedback sobre lo comprendido y ejemplos prácticos a través de ejercicios relacionados con los temas que están abordando. Por otro lado, las clases prácticas les sirven para reforzar los contenidos teóricos y, en ellas, buscan una mayor participación activa de los estudiantes que se incrementa cuando, al tratar de realizar alguna práctica, se rompen sus esquemas conceptuales. Observándolos los profesores identifican los puntos teóricos que es necesario aclarar o reforzar.

Como apoyo tanto a un tipo de sesiones como al otro utilizan recursos muy diversos: la pizarra, diaporamas y la plataforma virtual donde cuentan con enunciados de ejercicios, ejercicios resueltos, software, chats y diapositivas. La propia dinámica del programa informático que están trabajando en cada momento es otro de los recursos fundamentales que les exige, además, cierta preparación previa y la medición exhaustiva de los tiempos de clase.

> *P1: Pois mira, en teoría por exemplo, unha das cousas que facemos moito é preparar exercicios que estean moi relacionados có tema que ti intentas explicar, de tal forma que os alumnos vexan claramente que é o que ti estás intentando expoñer non só teoricamente senón tamén con exercicios prácticos. E despois en clase pregúntaselles moito: "Está claro?; entendedes?" De feito unha frase que din os rapaces que repito eu moito é: "dúbidas, preguntas, comentarios, suxerencias". De tal maneira que sempre tés claro por onde vai o barco. Despois outra historia é que outra cousa que lle insistes moito aos alumnos é: "se alguén non o ten claro en clase e ve que lle está custando traballo, que asista ás titorías. As titorías están para iso, están para os alumnos, non están para que nós fagamos outras cousas." Eu sempre llo digo en clase: "Pensade que as horas de titoría son para*

atendervos a vós". É importante que asistan ás titorías os que non ven as cousas claras, que os que xa as ven claras normalmente son os que máis asisten pero, en fin…
(…)
P1: Despois, dende o punto de vista das prácticas o que se busca é, por un lado, reforzar os coñecementos de teoría e que tamén sirvan as prácticas como feedback tanto para prácticas como para teoría.
P3: Es la única forma que tienes de recibir una retroalimentación de algo porque en teoría se gastan muy poco en palabras.
P1: Si, aos alumnos cústalles bastante… Por iso é tan importante que che veñan as titorías os alumnos. A min gústame moito cando che veñen os alumnos a titorías porque te das de conta de fallos do que están captando os estudantes e, o que non son capaces de dicirche en clase, si que cho din abertamente en titorías. Polo tanto podes corrixir eses problemas como realimentación.
P2: Vamos a ver, aquí hai un problema cós alumnos. Os alumnos non queren sobresaír, entón en xeral cústalles participar en grupos un pouco amplos.
E: Si, noutra parte do mapa falo diso.
P2: Entón o problema que temos é ese. En cambio, os grupos de prácticas participan un pouco máis. Principalmente se lle estendes a clase en momentos determinados, se lles rompes un pouco os esquemas participan máis.Eu é o que notei. E despois se fas un traballo personalizado que lle pides directamente aos alumnos consegues saber moito onde están os puntos débiles.

Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 14. 0:32:59.337 – 0:36:41.387

Nos han sorprendido cuando, al hablar de los recursos con los que utilizan, cuentan como uno más su propio lenguaje corporal y así se ve reflejado en la siguiente cita:

P1: É moi importante, polo menos para min, os xestos.
E: A linguaxe corporal.
P1: A linguaxe corporal, porque cando estás explicando por exemplo un diagrama que lle fas ver aos alumnos con movementos da man, con caras que pos, como deben moverse as cousas e tal que en típica clase british, sen movemento. Parece que non pero é algo que hai que ter en consideración.
P3: Yo tengo que pasearme por la clase, tengo que gesticular, como si fuera un espárrago no puedo estar. Lo siento mucho pero yo por ahí no puedo pasar.
P1: E é problema de todos os do grupo.

Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 14. 0:47:33.215 – 0:48:05.347

Para la evaluación de la asignatura se realiza un examen que supone el 50% de la calificación final. El otro 50% está condicionado por un sistema de evaluación continua que incorpora una prueba teórica que se realiza a mitad de semestre y supone un punto y un trabajo de prácticas de laboratorio con el que pueden obtener un máximo de cuatro puntos. Tanto en el examen final como en el sistema de evaluación continua, los estudiantes han de obtener al menos 2 puntos para poder superar la asignatura. De la revisión de los exámenes finales con los estudiantes se encargará solamente uno de los docentes, independientemente del grado que cursen los estudiantes.

E: E como é o voso sistema de avaliación?; A través de que cousas os avaliades? Vexo que hai un exame que era o que me comentaba antes Santi, que creo que era un 50%, non?
P2: Si. Neste curso pasado fixemos un sistema de avaliación continua no que se avalía, por exemplo, ata cinco puntos. Nese caso faise unha proba teórica tamén tipo test…
E: Na continua?
P2: Si. Faise unha proba teórica, digamos, a mediados de cuadrimestre. Fánselle aí unha serie de preguntas que xeralmente a xente tende a aprobalo ben, sen problema, hai algún que tropeza pero bueno, deses non nos vamos a librar nunca.Xeralmente teñen unha boa aceptación. Despois có traballo de prácticas de laboratorio que fan poden chegar a catro puntos máis. O test de teoría vale un punto o outro vale catro puntos máis. Entón eles, cando chegan ao exame de maio ou de xuño levan avaliado practicamente o 50% da materia e fáltalle o outro 50% que é onde fan o exame ese.
Iso si, teñen que sacar unha puntuación mínima.

Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 14. 0:49:05.631 – 0:50:33.825

Todo este sistema de trabajo con los estudiantes y de evaluación se sustenta en una serie de principios pedagógicos que los miembros del equipo comparten. Entre ellos destaca la

búsqueda de un método de razonamiento general basado en el razonamiento lógico que sirva para resolver cualquier tipo de problema, evitando que los estudiantes recurran siempre a recetas para problemas específicos.

> *P1: Eu si que engadiría que procuramos estar sempre actualizados, ir por diante do que ven.*
> *P2: Hai outra cousa aí, que ao mellor é de atrás pero que é unha cousa que traballamos moito nós e que é unha das cousas que lles causa bastante problema aos alumnos. É que nós tratamos de que os alumnos utilicen un procedemento de razoamento xeral, e eles están moi acostumados a utilizar para cada problema non un método xenérico senón unha receita.*
>
> Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 14. 2:30:43.105 – 2:31:31.150

La secuenciación de los contenidos también es un factor relevante para ellos porque trabajan con temas necesariamente sucesivos y que no se pueden trabajar aisladamente. Ése es precisamente el motivo por el que se les hace imprescindible coordinar teoría y práctica.

> *P2: É unha materia continua, non é unha materia con temas que se poidan estudar illadamente. Na maior parte, non no 100%.*
> *P1: Pero na anterior non era así e xa o facíamos igual.*
> *P2: Si, pero a programación é continua e é a parte forte da asignatura, estás de acordo?*
> *(…)*
> *E: É dicir, é como se uns temas foran prerrequisitos de outros para poder acceder a ese coñecementos.*
> *P3: En programación ten que ser así, empezas por abaixo e vas subindo.*
> *P1: Se se che descolgan nun tema…*
> *P3: Despois é moi difícil recuperalo, se non veñen a titorías, imposible.*
> *P1: Se non veñen a titorías eles mesmos se dan conta de que non poden.*
> *P2: Isto provoca un motivo máis de coordinación principalmente entre teoría e práctica.*
>
> Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 14. 0:39:40.324 – 0:40:48.873

Les parece fundamental, además, mantenerse actualizados y preparar bien tanto la asignatura como cada una de las clases en las que van a participar.

Articulación de su coordinación

En lo que concierne a su propia organización como equipo docente identifican diferentes elementos básicos: El programa de la asignatura, las anotaciones que hacen al acabar cada clase, el material docente que comparten, el aula virtual y los diferentes canales de comunicación interna que utilizan.

El programa de la asignatura lo realizan antes del inicio de curso, en él se recoge una distribución semanal del trabajo a realizar que facilita la organización interna y la sustitución entre profesores cuando es necesaria.

> *Entón sempre nos temos coordinado, en ese sentido nunca temos ningún problema, de feito a coordinación levábaa eu. Antes de empezar o curso faise un programa có que se vai a dar todas as semanas. Eu iso fíxeno sempre porque así, se te despistas unha semana polo que sexa, sempre outro compañeiro te pode substituír se tes que saír de viaxe ou calquera cousa e, se vemos que imos moi atrasados, podemos saber o motivo respecto do que programamos. Así vaste dando unha idea de como vai avanzando o curso.*
>
> Entrevista profesor enlace caso 14. 0:06:52.052 – 0:07:23.195

> *P1: De todo o que vamos facendo durante o curso levamos nota, por semana, do que se fai por semana. E está planificado o curso por semana, o que imos facer cada semana. É dicir, que máis ou menos temos todo previsto cun curso de anticipación. Aínda que en informática hai cousas que*

> *cambian, como xa temos esa dinámica de traballo en grupo pois cámbianse e listo, non pasa nada, tal semana vaise cambiar por isto, e fora.*
>
> Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 14. 1:00:39.788 – 1:01:12.812

En las anotaciones que hacen al final de clase dejan registro del punto en el que se han quedado, de los problemas detectados y de algunos detalles de la sesión que consideren dignos de mención.

> *P1: Mira o que traballamos e nós sen darnos conta! Mira o mapa conceptual ese.*
> *P3: Sí, pero es que con esto tienes otra perspectiva totalmente distinta. Todo esto lo vas haciendo y no te enteras, no te das…*
> *P1: Non te enteras pero, acórdaste que ao principio había xente que o de levar a coordinación das semanas do que daba lle parecía un coñazo? Un coñazo pero, ao final, axuda.*
> *P2: Si, pero vai ben.*
> *P3: Que si yo me quedé en la transparencia 32, bueno, pues me quedé en la transparencia 32. El que viene después a sustituirme dice: pues bueno, se quedó en la 32 y quedan hasta la 40 pues terminamos esta y vamos con la siguiente. Ya está, no tiene mayor dificultad que eso. Pero es poner eso:" me he quedado en la 32, he hecho ejemplos de esto, de esto y de esto" Toda esa información es importante porque en el curso siguiente, a partir de esa información, puedes coger y trabajarlo de otra manera o incluso decir: "pues añado aquí una cosa y quito esto de aquí. Y cuando va a ser la reunión esta conjunta también puedes decir: "pues a mí esto me vino bien, esto me vino mal, esto no me gustó, esto los alumnos no lo pillaron". Es decir, puedes hablar de lo que ha pasado.*
> *P1: Axúdache moito e simplemente implica que, cando acabes a túa clase, escribas un par de renglóns tampouco é…*
>
> Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 14. 1:02:38.823 – 1:04:00.420

Tanto el programa como esas anotaciones ayudan a llevar cierto control en lo que se refiere al trabajo realizado, al trabajo pendiente y a los desfases en relación a la distribución semanal del trabajo. Ese control permite también identificar los motivos de los posibles retrasos y establecer reajustes en la temporalización demandados por el propio dinamismo de las asignaturas.

El material que utilizan también es compartido, ha sido diseñado por el coordinador del equipo pero también puede ir sufriendo cambios como la incorporación de nuevas aportaciones o el reemplazo de elementos mejorados. En el aula virtual de la universidad tienen un repositorio de la documentación de la asignatura y un chat.

> *Eu desde que dou clase, fai trinta anos, fago igual. Non sei, será por un tema de disciplina, ou o que sexa, sempre me gustou anotar o que fago e prevelo. Facer un guión, pero non este guión que nos piden agora en Bolonia de 40 páxinas que estou convencido de que non vale para nada. Unha cousa cortiña que che indica o que queres facer por semanas e así. E que tamén che da opción a que ti como profesor poidas traballar.*
> *Normalmente procuro facerme eu os apuntes e sempre algún compañeiro colabora comigo, a verdade é que sempre tiven esa fortuna. Todos temos os mesmos apuntes, as mesmas transparencias o mesmo todo. Vamos, que en xeral compartimos todos o material, salvo nalgún caso que aparece ás veces dalgún profesor que di que quere traballar o seu propio material. Por suposto que, aínda que temos o material do grupo, se ven alguén que aporta algo novo e é bo, pois incorpórase, igual que se quita o que non serve. Iso é importante, ter a mente o suficientemente aberta como para incorporar o bo que fixo outro compañeiro cando é mellor que o que fixeches ti mesmo, sería unha tontería facer o contrario.*
>
> Entrevista profesor enlace caso 14. 0:19:23.182 – 0:21:14.051

Entre sus canales de comunicación interna están el Skype o el correo electrónico que a veces utilizan para resolver problemas importantes. También tienen algunos encuentros informales con los que resuelven alguna cuestión puntual y, dentro de su estructura, contemplan la celebración de tres reuniones fijas que se producen año tras año:

La primera se produce antes de comenzar el curso, en ella piensan en el conjunto de la asignatura y deciden el tipo de examen que se realizará, en parte ya definido en la guía docente de la asignatura que, en la Universidad de Vigo, es obligatorio presentar. La segunda es una reunión previa a los exámenes para verificar lo que realmente se ha trabajado del contenido programado y para plantear el examen completo. La última de esas reuniones tiene lugar después del examen. En ella ponen en común los criterios de corrección utilizados y los problemas detectados y realizan una revisión de los exámenes, de la guía docente y de todos los temas que abordan a lo largo del curso en el marco de la asignatura.

> *E: Comentábasme que, ao comezo, cando preparades o curso, facedes como unha planificación semana por semana do que se vai a tratar en cada unha delas.*
> *P: Si.*
> *E: Ademais desas reunións que facedes para deseñar un pouco o programa e estruturalo tedes algunha reunión máis que sexa así como fixa?*
> *P: Temos tres fixas: unha antes de empezar, outra previa aos exames e outra despois dos exames.*
> *E: Que tipo de decisións se toman en cada unha delas?*
> *P: Na primeira decidir como vai ser a materia.*
> *Na segunda cómo vai ser o exame, como queremos que sexa o exame. Cada un dos compañeiros mándame as preguntas e eu armo o exame, vólvollo a mandar para que se revise e, se están todos de acordo ben, de detectarse erros ou o que sexa pois corríxese e eu imprimo e así o exame.*
> *Despois cualifícano todos, á hora de cualificar cualifican todos e, antes de entregar notas, xuntámonos porque a revisión fágoa eu. Miramos que criterios houbo, se houbo algún problema como que detectáramos algún fallo moi gordo nalgunha parte do exame, etc., pois para podelo corrixir a posteriori.*
>
> Entrevista profesor enlace caso 14. 0:35:22.669 – 0:36:53.733

> *P2: Hai unha cousa que ao mellor non che dixemos. Agora rematamos a corrección de exercicios, facemos a revisión e todo isto e imos facer unha reunión para facer unha especie de avaliación de cómo foi a materia este ano, como vimos aos alumnos e como foron os resultados e todas esas cousas e ver que nos pode interesar poñer de máis, que nos pode interesar quitar, ou xuntamos unhas cousas con outras… É dicir, xa empezamos o retoque de cara ao vindeiro curso.*
>
> Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 14. 0:59:40.127 – 1:00:31.351

Como la asignatura en la que trabajan se imparte en seis grados diferentes su distribución en la misma puede variar de curso a curso en función de los horarios y las disponibilidades de cada uno. Sin embargo, lo habitual es que de cada grupo teórico se encargue un único docente durante todo el semestre pudiendo estar trabajando con grupos teóricos dos o tres de ellos al mismo tiempo.

Los grupos de prácticas son más pequeños y, por tanto, hay más. De cada uno de ellos se suele encargar también un único profesor pero, de nuevo, son varios o incluso todos los del equipo los profesores que están trabajando con grupos de prácticas.

Es frecuente que, aparte de las reuniones generales de la asignatura, los docentes que se encargan de las clases teóricas se reúnan para comentar aspectos relativos a esa parte de la asignatura y, por otro lado, que los docentes de laboratorio actúen del mismo modo.

> *E: Estades un en cada grupo ou vos organizades doutra forma?*
> *P: É que depende do horario. Eu por exemplo, teño dous ou tres grupos de teoría depende do ano e despois, dos outros dous grupos, un dábao Enrique e o outro dábao Santi. Despois os de prácticas, é que depende do horario, ou sexa, que podemos estar mesturados de n maneiras.*
> *E: Vale, entón, dándolle clase ao mesmo grupo, cantos profesores podedes estar coincidindo?*
> *P: Tres ou catro. Teoría sempre o mesmo e prácticas pois é que depende do grupo de prácticas. Vouche poñer un exemplo, Electrónica: Hai dous grupos de teoría, ao da mañá doulle eu e ao da tarde dálle Enrique e, aos seis grupos de práctica, pois depende: a un dáballe Jacinto, a outro María, a outro Miguel, a outro Santi, depende do horario.*

E: Insistín un pouco nesta cuestión porque estaba tratando de ver se hai varios niveis de coordinación dentro de equipo. Como, por exemplo, un nivel xeral de materias e despois outros en función de como vos distribuídes vós mesmos para impartir o total da materia.
P: Si, outro de laboratorio e outro de teoría. Para a teoría xuntámonos de vez en cando os tres profesores que a damos por se detectamos algunha cousa. E os de práctica xúntanse de vez en cando tamén para facer o mesmo.

Entrevista profesor enlace caso 14. 0:33:22.623 – 0:35:12.701

Experiencia como equipo docente

Evolución

Con el tiempo han ido viendo que tanto la cantidad como la duración de esas reuniones se han reducido, probablemente porque ya conocen sus formas de pensar. También se dan cuenta de que su propia evolución les ha llevado hacia la detección conjunta de problemas. Por ello introducen mejoras curso a curso en un afán por ofrecer las mejores oportunidades de aprendizaje a sus estudiantes. Esa tendencia se veía afectada sobre todo al comienzo por los cambios de profesorado y la adaptación de los recién incorporados que, de todos modos, era un proceso rápido y que ahora se da en contadas ocasiones.

E: Coméntasme que levades tempo traballando conxuntamente e coordinándovos. Normalmente cando un equipo leva tempo traballando conxuntamente un tempo se produce como algún tipo de evolución no seu traballo e na súa forma de traballar conxuntamente. Como sería a evolución neste caso?
P: A principal evolución é que, cando detectamos un problema, o detectamos todos en conxunto. Cando te ves polo corredor con algún compañeiro e che empeza a dicir: "Teriamos que falar de..." xa non precisas que remate porque xa sabes de que se trata. Xa case é como nun matrimonio, que xa só con verte xa sabes que algo pasou e que hai que solucionar algo. Vamos, esa é a cousa máis positiva. É a máis positiva porque cando vas preparar o do seguinte curso todo se alixeira.
Tamén podo dicir que os dous primeiros anos nas reunións estábamos catro horas e pico para pechar todo, agora é cousa de dez minutos, en 10-15 minutos temos todo solucionado porque xa todo o mundo sabe como pensa o outro.

Entrevista profesor enlace caso 14. 0:22:55.510 – 0:23:52.769

Condicionantes

Entre los apoyos con los que cuentan ellos destacan fundamentalmente su propia voluntad, los compañeros del equipo y compañeros de otras asignaturas. Éstos últimos les ayudan a preparar un temario adaptado a las diferentes titulaciones para posibilitar su aplicación en otras asignaturas, con ellos también han surgido muchos proyectos de fin de carrera.

Eu nunha materia informática que, en certo modo, é unha materia transversal das outras, o que non podo facer e vivir illado das outras materias da carreira na que se imparte. O que facemos é falar con todos e, normalmente, pódese cambiar algunha historia. Por exemplo, se ti ves o temario que se dá en mecánica respecto ao que se dá en química, o 60% é o mesmo pero o 40% é tendente a cada unha das áreas para que lle sirva aos compañeiros e aos rapaces nas outras materias.

Entrevista profesor enlace caso 14. 0:26:04.272 – 0:26:31.471

Sin embargo, la propia homogeneidad de las titulaciones en lo que concierne al programa de la asignatura no deja mucho margen a la incorporación de adaptaciones específicas para cada uno de los grados. También en algún momento se han encontrado con la dificultad de que alguno de los profesores implicados en la asignatura quisiese utilizar sus propios materiales en lugar de los compartidos sin informar a los demás de ello. Pero, aunque se trata de un

problema recurrente, también es puntual puesto que esas personas no suelen permanecer mucho tiempo trabajando en la asignatura.

> *Tivemos un problema cunha compañeira que a todo tren ela quería dar soamente os seus apuntamentos tal e como ela os tiña e dixémoslle: "mira non, porque o vas dar compartindo con outros e o que non pode ser é que ti deas unha cousa e os demais deamos outra. Cando ti vas a dar en realidade o mesmo que damos nós pero cada quen é libre de dalo como queira, así que procura non saír de aí". Pero deixámoslle facer o experimento de que ela dera algunha cousa á súa maneira e foi un fracaso total para ela, un fracaso total. De feito ao final aínda non acabara o curso e xa dicía: "Estou dando o mesmo ca vós, porque senón estoume dando conta de que os rapaces non van ben". Pero, vamos, igual o tería feito eu se o que traía ela tivera sido mellor, sería estúpido non facelo.*
>
> Entrevista profesor enlace caso 14. 0:24:16.706 – 0:25:06.466

> *P2: Es un problema recurrente, de vez en cuando hay uno que…*
> *P3: Que quiere destacar porque él lo va a hacer mejor.*
> *P1: O peor do problema dese tipo de persoas (…) é que ti entéraste de que está utilizando algo distinto porque cho din os alumnos porque eles tratan de vivir no seu mundo. Eu poñería problema recorrente e moi puntual.*
> *P2: Legalmente podrían imponerse pero como (…) normalmente el problema que provoca el enfrentamiento es muy grave y entonces la gente le escapa, entonces lo que tienen que hacer es irse de la materia. Entonces, es recurrente porque, a lo mejor, pasado un tiempo viene otro que reproduce el problema, no es la misma persona de nuevo.*
> *E: Pero, entón os rapaces deixan a materia?*
> *P3: El profesor se va.*
> *P1: Vaise porque, claro, se todos os demais están de acordo…*
> *P3: Estos profesores al final lo que suelen hacer es buscar asignaturas pequeñas en las cuales no tengan que coordinarse con nadie, entonces actúan como quieren. Porque, para hacerlo aquí tienen que hacer una justificación plena ante los alumnos y, a veces, se complica. Entonces escapan y por eso es puntual.*
>
> Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 14. 1:50:38.620 – 1:52:47.779

Nos indican que los estudiantes con los que trabajan también entrañan cierta dificultad para ellos porque se trata de estudiantes de primero con un alto desconocimiento de la titulación en la que están, lo que provoca un bajo nivel de motivación que se refleja en un bajo nivel de participación. Los profesores, por tanto, deben hacer un mayor esfuerzo dinamizador puesto que, como hemos visto, necesitan que los estudiantes participen activamente en las clases para poder obtener de ellos el feedback que necesitan para ajustar su práctica docente.

Reconocen que sus estudiantes tienen mucha capacidad de estudio pero presentan serias carencias en sus conocimientos previos o en capacidades y hábitos de trabajo. Forman grupos muy heterogéneos en lo concerniente al nivel inicial que, en la mayoría de los casos, es muy bajo y, en escasas excepciones, un nivel muy alto. Por el contrario, los estudiantes de cursos superiores presentan un alto nivel de participación y conforman grupos más homogéneos en lo que al nivel inicial se refiere.

> *Antes os alumnos participaban moito, preguntaban moito, agora case os tes que pinchar. Tes que facer a clase moi dinámica para que eles poidan participar, facelos participar. Pero tamén é parte do reto, conseguir que os estudantes participen, e aprendan e o pasen ben. E como no caso noso, encima temos a posibilidade de utilizar a tecnoloxía, pois nós mesmos nos apoiamos no que lle vamos a ensinar a utilizar.*
> *A cousa vai bastante ben. O que te entristece é que che chegan alumnos con moi bo nivel, con moitas ganas; e a xeneralidade, aínda que sexa triste dicilo, é todo o contrario. Alumnos que están alí porque saben que teñen que estudar unha carreira pero que tampouco é que se maten demasiado, non ves ese interese que vías fai anos. Supoño que agora, a conta da crise e todo iso, pois volverá a subir un pouco porque a xente verá que ou espabila ou as cousas poden ir doutra maneira.*
> *Volvo a dicir os tres datos importantes: Son alumnos de primeiro ano con moitos niveles, diferentes docentes, un nivel inicial -quitando excepcións- moi baixo e pouco interese.*
>
> Entrevista profesor enlace caso 14. 0:04:46.339 – 0:06:05.394

Con todo, nos dicen que el mayor problema está en la falta de inversión en educación que se acentúa con la crisis económica y, para ellos, implica aulas incómodas y computadores y software anticuados que a veces tienen fallos. Desde su punto de vista, lo más grave de este problema es la falta de interés de los políticos y la devaluación que hacen de la educación en sus diferentes niveles.

Perspectiva de futuro

De cara al futuro quieren seguir trabajando con el horizonte puesto en una educación de calidad para alcanzar mejoras en la formación de los estudiantes. Eso lo quieren lograr a través de la mejora de la asignatura, de los docentes que se ocupan de ella, de los materiales de aula y del sistema de evaluación. Quieren que el sistema de evaluación mejorado incremente el trabajo de los estudiantes, contribuya a que se perciba la utilidad de los contenidos que abordan y permita la identificación de lo realmente aprendido.

> *P1: A primeira perspectiva de futuro claramente é mellorar a formación dos nosos estudantes*
> *P3: Mellorar a formación, sen lugar a dúbidas.*
> *P1: Elevando a calidade da materia, dos materiais utilizados, dos propios profesores.*
> *(…)*
> *P3: Tamén hai que traballar sobre pos sistemas de avaliación.*
> *E: En que sentido?*
> *P3: O da avaliación?*
> *E: Si.*
> *P1: Ser máis xusto.*
> *P3: Que os estudantes fagan máis traballo, en xeral.*
> *P1: Que o estudante saiba realmente o que sabe da materia, que coñeza realmente a utilidade da materia.*
>
> Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 14. 2:05:40.348 – 2:08:17.039

Opiniones y valoraciones generales

Resultados de la experiencia

De todos modos se sienten satisfechos con el trabajo realizado hasta el momento porque se van cumpliendo sus expectativas con respecto a los resultados de sus estudiantes. Aunque hay una elevada cantidad de suspensos, creen que sus alumnos están alcanzando un buen nivel en el uso de los computadores y en programación con la formación que se les ofrece. Un elevado nivel que es reconocido por los profesores de otras asignaturas que ven cómo los estudiantes aplican lo aprendido. Por eso los suspensos no los atribuyen a un mal trabajo por su parte sino a las limitaciones que los propios estudiantes presentan.

> *E: Que resultados de aprendizaxe estades obtendo cós estudantes?*
> *P: Eu creo que ben. Ou sexa, a experiencia que estamos tendo é que, normalmente, profesores doutras materias queren aos nosos estudantes porque van sacando un bo nivel de programación e do uso dos computadores, o cal quere dicir que os resultados están sendo bos. Despois tes os típicos desastres, non? Porque a cantidade de suspensos que hai é evidente.*
> *Pero, xa che digo, analizando friamente como leva evolucionando cada curso, pois ao final chegas á conclusión de que non é que o esteamos a facer mal na materia, senón que os rapaces é que non dan, non chegan.*
>
> Entrevista profesor enlace caso 14. 0:39:27.803 – 0:40:10.483

Por su parte, los docentes también aprenden del trabajo con otros, pues avanzan en lo que es el respeto hacia los compañeros o el análisis de aportaciones de otros.

Ventajas, desventajas y requisitos del trabajo con otros

El trabajo con otros ofrece ciertas ventajas como contar con diferentes posturas ideológicas, formas de encarar los problemas y puntos de vista. Todo ello fomenta una actitud autocrítica y exige tener y preparar argumentaciones fundamentadas para tratar de convencer a los demás. La desventaja que identifican en el trabajo en equipo es la tendencia a la imposición del criterio propio que, paradójicamente, también exige mejores argumentaciones.

> *E: Cales dirías que son as vantaxes e as desvantaxes de traballar en equipo?*
> *P: Vantaxes? Creo que case todo: diferentes ideas, diferentes posturas, diferentes formas de mirar os problemas, de encaralos co cal, podes ter outra perspectiva de facer as cousas. A desvantaxe pode ser que, ás veces, todos somos un pouco cabezóns e queremos impoñer o noso criterio pero, normalmente, falando enténdese a xente. E digo tamén por min, ás veces es un pouco cabezota en cousas pero, en xeral, iso amáñase falando. E o que non quere entrar polo aro, como lle digo eu: "todos temos as portas abertas".*
>
> Entrevista profesor enlace caso 14. 0:28:58.322 – 0:29:42.410

Como requisitos para que un equipo docente pueda tener un buen funcionamiento señalan la compatibilidad de caracteres entre sus integrantes, la tolerancia que implica respeto mutuo y las ganas de trabajar.

> *E: E qué dirías que fai falta para que un equipo docente funcione ben?*
> *P: Primeiro que se respecten e, segundo, que sexan quimicamente compatibles. E tamén que teñan ganas de traballar, se che ven xente que non ten ganas de traballar, por moito que ti intentes facer…*
>
> Entrevista profesor enlace caso 14. 0:44:44.476 – 0:44:59.960

> *P3: La tolerancia, pon la tolerancia.*
> *P2: Más que compatibilidad de caracteres, tolerancia.*
> *P1: Eu deixaría a compatibilidade de caracteres e a tolerancia é básica tamén. Vós sabedes ben que traballar con alguén con quen non tés química é…*
> *P2: Pero, se hai tolerancia, superas iso.*
> *P1: O problema é cando a outra persoa non é tolerante, Paco.*
> *P3: No te queda otra que tolerarlo tú.*
> *P2: Se non é tolerante terminas nunha situación…*
> *P1: Eu deixaría as dúas cousas.*
> *P3: Sí, yo dejaría las dos cosas.*
>
> Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 14. 2:37:20.073 – 2:37:54.903

El trabajo en equipo y el Proceso de Bolonia

Del Proceso de Bolonia dicen que era una gran oportunidad para intentar tener universidades de calidad como las que hay en otros países europeos en donde tienen una baja ratio profesor-alumno y se percibe la preocupación por la educación que se manifiesta en la selección de profesores de élite comprometidos con la docencia y en la inversión en buenas infraestructuras que cuentan con el material necesario y los laboratorios adecuados.

Esas universidades que describen son las que potencian el avance de los países pero consideran que en España se hizo una mala aplicación del Espacio Europeo de Educación

Superior debido a la falta de previsión. Se han realizado cambios precipitados aplicados en el último año de adaptación en lugar de hacerlo paulatinamente. Indican que no se hace un buen aprovechamiento de los recursos y que eso requiere de la reducción de la cantidad de estudiantes seleccionando y apoyando a los mejores estudiantes.

> *Se aplicáramos as cousas como se leva feito no resto de Europa a universidade podería ser doutra maneira. Pero o que non pode ser é que levemos dez anos, ou case once falando de Bolonia, e que nos meteran todos os cambios no último ano. Vamos a ver!; que fixeron señores políticos os nove anos anteriores? Que todos os profesores que estamos metidos por aí por Europa dicíamos: pero vamos a ver, se en Alemaña, en Portugal, en Finlandia, en Francia xa teñen todo preparado, a que estamos esperando aquí? A que catro políticos decidan como queren eles que sexa? Porque claro, Xulio César xa o dixo fai dous mil anos: "Ao pobo dálle pan e circo, non educación, porque se lles das educación sóbenseche á chepa" Niso é no que cren os nosos políticos, e me da igual o partido.*
>
> Entrevista profesor enlace caso 14. 0:50:48.936 – 0:51:41.890

Al igual que para todo lo demás consideran que el Proceso de Bolonia en cuanto al fomento del trabajo en equipo entre los docentes ha sido una gran oportunidad desaprovechada en España.

> *E: E Bolonia cres que nos podería axudar en isto de traballar máis coordinadamente ou que máis ben podería ser un problema engadido?*
> *P: Si se houbera aplicado ben Bolonia, si.*
> *E: Poderías explicar iso un pouco?*
> *P: Eu sei como funciona ben Bolonia por aí arriba, porque leva moitos anos funcionando por aí arriba, pero o que se leva feito neste país e unha sinvergonzonería, directamente o digo así e, ao que non lle guste, que lle bote azucre, pero é a realidade. Ou sexa, vivimos nun país no que a educación non interesa.*
> *E temos que entender que as grandes universidades, as universidades de calidade, polo primeiro que se teñen preocupado é pola educación, de que os docentes que están aí sexan bos, que lles guste o que fan. Se neste país nos tiveramos preocupado máis pola docencia, por ter bos laboratorios, por lograr que á universidade chegaran os que teñen que chegar á universidade e non calquera.*
> *E cando falo dos que teñen que chegar, refírome a que teñen que chegar os mellores, independentemente de que sexan ricos, pobres ou medio pensionistas, me da igual, os mellores. Os mellores en todos os sentidos: como profesores, como estudantes, como todo.*
> *Se nos preocupáramos pola educación, as universidades serían fabulosas porque despois dunha boa educación hai unha boa investigación, pero non ao revés.*
>
> Entrevista profesor enlace caso 14. 0:47:14.361 – 0:49:06.529

Lo destacado y lo que hemos aprendido del caso

En la siguiente ficha recogemos los aspectos básicos que caracterizan la experiencia del equipo docente del que hemos estado hablando:

Como indicamos en esa ficha consideramos que en nivel de integración que se produce entre el trabajo de los diferentes profesores del equipo es en este caso de colaboración, puesto que se encuentran en un continuo proceso de seguimiento e introducción de mejoras. En nuestra *escala de complejidad estructural* lo situamos en el primer nivel, el de la *modalidad de experiencia aislada o enquistada* puesto que el equipo docente implicado se mantiene, en cierto modo, invariable en cuanto a su composición y su experiencia como equipo se ciñe a la asignatura sin perspectivas, por el momento, de ampliar el ámbito de influencia de la iniciativa.

EXPERIENCIA: ASIGNATURA INFORMÁTICA PARA LA INGENIERÍA. ESCUELA DE INGENIERÍA INDUSTRIAL (SEDE CIUDAD). UNIVERSIDAD DE VIGO	
ÁMBITO DE APLICACIÓN	- Asignatura compartida. Se imparte en seis grados diferentes.
NIVEL DE INTEGRACIÓN DEL TRABAJO DE CADA COMPONENTE	- Trabajo colaborativo.
PUNTO DE PARTIDA	- Motivos meramente estructurales: muchos grupos-clase, necesidad de un sistema rápido de sustitución entre ellos. - Ofrecer la misma formación y evaluación a todos los grupos. - Los integrantes del equipo han ido adoptando el sistema de trabajo del coordinador inicial.
PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS	- Búsqueda de un método de razonamiento general basado en el razonamiento lógico: que los estudiantes no recurran siempre a recetas para problemas específicos. - Aprovechamiento del feedback con los estudiantes. - Coordinación entre teoría y práctica. - Actualización de los docentes. - Adecuada preparación de la asignatura. - Adecuada preparación de cada clase.

ARTICULACIÓN OPERATIVA	**ELEMENTOS BÁSICOS DE ORGANIZACIÓN EN EL EQUIPO**
	- Programa de la asignatura: recoge una distribución semanal del trabajo a realizar
	- Anotaciones después de cada clase: punto en el que se han quedado, problemas detectados y detalles de la sesión que consideren dignos de mención.
	- Material compartido
	
	DISTRIBUCIÓN DEL TRABAJO
	- Varía cada curso en función de los horarios y las disponibilidades de cada uno.
	- Lo habitual es de cada grupo teórico se encargue un único docente durante todo el semestre pudiendo estar trabajando con grupos teóricos dos o tres de ellos al mismo tiempo.
	- De cada grupo de prácticas se suele encargar también un único profesor.
	
	MOMENTOS DE ENCUENTRO
	- Skype y correo electrónico
	- Encuentros informales: resolución de cuestiones puntuales.
	- Tres reuniones fijas:
	  - Reunión antes de comenzar el curso: piensan en el conjunto de la asignatura y deciden el tipo de examen.
	  - Reunión previa a los exámenes: verifican lo que realmente se ha trabajado y se plantea el examen.
	  - Reunión después del examen: ponen en común los criterios de corrección utilizados y los problemas detectados. Revisión de los exámenes, de la guía docente y de todos los temas.
	- Aparte de las reuniones generales de la asignatura, los docentes que se encargan de las clases teóricas se reúnen para comentar aspectos relativos a esa parte de la asignatura y, por su parte, los docentes de laboratorio actúan del mismo modo.

DIFICULTADES	- Dificultad recurrente y puntual: profesores que no quieren seguir el sistema establecido en el equipo. - Bajo nivel inicial, poco interés y poca participación activa de los estudiantes. - Falta de inversión en educación.
APOYOS	- Su propia voluntad, los compañeros del equipo y compañeros de otras asignaturas.
MODALIDAD: EXPERIENCIA AISLADA O ENQUISTADA **TIPO DE ACTIVIDAD: FOCALIZADA** (Según la escala de complejidad estructural que se está diseñando a partir de los casos incorporados en la Tesis Doctoral)	

Tabla 16. Ficha resumen del caso número 14. Fuente: Elaboración propia.

Precisamente, lo que más nos ha llamado la atención de esta experiencia es la sistematicidad propia de las prácticas reflexivas que les caracteriza. Registran su actividad docente y también lo que sucede con los estudiantes no solamente durante las clases sino también en las tutorías. Utilizan esas anotaciones como valiosas fuentes de información para ir identificando los

puntos fuertes y débiles de su trabajo y las toman en consideración a la hora de retomar decisiones que afectarán tanto a su labor como a la formación que ofrecen.

Esa sistematicidad, junto al programa y los materiales unificados, les permite cubrir una de sus necesidades como docentes y como equipo: contar con un sistema en el que se pueden sustituir entre ellos con facilidad cuando alguno necesita ausentarse en un día en el que le tocaría dar clase.

Todo ello nos hace pensar en la posibilidad de que la sistematicidad entendida como en esta experiencia podría ser considerada como un elemento importante a la hora de mantener vivo y activo un equipo docente sin caer en rutinas mecánicas. A menudo hemos hecho referencia a los beneficios de que un equipo docente reflexione sobre su propio proceso grupal o lo haga sobre su trabajo con los estudiantes, pero ahora nos damos cuenta de que es posible que se nos estuviese escapando un componente importante dentro de ese proceso. La sistematicidad requiere cierto esfuerzo por parte de los integrantes del equipo pero a cambio les proporciona evidencias en las que apoyar sus comentarios y un hilo conductor para orientar las reflexiones individuales sobre el proceso grupal, puede convertirse en un modo de retroalimentar al grupo.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Caso 15[26]. Unidad Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM-X). México D.F. *Modalidad de proyecto institucional*

El caso número 15 es el único que se ha incorporado a la Tesis Doctoral a pesar de que ninguno de los profesores implicados en el mismo ha participado en el proyecto del que parte esta investigación. El motivo es que se trata de todo un campus universitario que declara haber adoptado el sistema modular como modelo institucional de trabajo con sus estudiantes. Nosotros partimos de la premisa de que, cuando un sistema de este tipo se adopta como el modelo de una institución educativa, requiere para su adecuado funcionamiento un elevado nivel de integración del trabajo realizado por cada uno de los agentes implicados y, especialmente, del profesorado. Además, esta experiencia nos brindaba la posibilidad de estudiar en una universidad pública el funcionamiento de un ejemplo de la *modalidad de proyecto institucional* recogida en nuestra *escala de complejidad estructural.*

Al igual que en el caso de la *Mondragon Unibertsitatea* -el otro caso en el que identificamos esta modalidad- se ha ampliado el proceso de recogida de información. Son casos con una estructura más compleja en los que están implicados muchos más docentes y con un número de destinatarios más elevado que en los demás casos incorporados a la investigación.

El diseño del estudio de caso

Para estudiar el caso hemos aprovechado una estancia de cuatro meses –de septiembre a diciembre de 2010- en la Unidad Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM-X), México D.F. En ese tiempo se ha recogido información sobre su experiencia y su sistema de trabajo.

Una unidad en la Universidad Autónoma Metropolitana es algo semejante a un campus de una universidad española. Hemos seleccionado la Unidad Xochimilco –con unos 13000 estudiantes y en torno a 950 profesores a tiempo completo, 230 de medio tiempo y 180 de tiempo parcial[27]- porque es la única de las cuatro de la UAM en la que se ha adoptado el sistema modular. La organización interna de la Unidad no parte del modelo napoleónico de facultades y escuelas al que estamos habituados en España, sino que se establece en función de Divisiones Académicas que representan las grandes áreas de conocimiento. Así, en la UAM-X nos encontramos con tres Divisiones Académicas –la de Ciencias Biológicas y de la Salud, la de

[26] Encontrarán el mapa conceptual del caso en el CD situado en la cara interior de la contraportada. Dentro de la carpeta *2.- ANEXOS TESIS* encontrarán la carpeta *ANEXO 2 – Mapas conceptuales finales* y, dentro de ésta, la carpeta *caso 15.* Al abrir la carpeta *caso 15* verán todos los archivos asociados al mapa de ese caso. Si abren el primero de ellos (que es un archivo HTML cuyo nombre empieza por *0.- CASO 15.)* les aparecerá en pantalla la estructura general del mapa, a partir de ahí pueden ir desplegando las partes y recursos agregados que les interese.

[27] Datos del curso 2010-2011, extraídos del Primer informe de actividades del Rector Dr. Salvador Vega y León. Consultado el 27/11/2012 en http://www.xoc.uam.mx/images/UAM/rectoria/informe.pdf

Ciencias Sociales y Humanidades y la de Ciencias y Artes para el Diseño-. Cada una de estas Divisiones alberga aquellas titulaciones de las ofertadas que están incluidas en el área específica y, en total, suman 18.

> *Cuando surge el modelo de carácter divisional –digamos en el caso de las universidades norteamericanas- existe el departamento de matemáticas, el departamento de estadística, el departamento de fisiología… Pero los departamentos que surgieron en la UAM-Xochimilco surgieron en función de los objetos de transformación. Hay un departamento que se llama Producción Agrícola y Animal, porque aquí lo que interesa es producir alimentos, ya sea de origen vegetal o de origen animal para ello cuáles son las disciplinas que intervienen, obviamente que están los agrónomos, están los veterinarios, pero también están economistas, están geólogos, están químicos. Desde una perspectiva transdisciplinaria estamos abordando unos objetos de transformación que son los que definen al departamento, pero también creo que la definición del departamento es muy diferente al que existe bajo el esquema divisional de las escuelas norteamericanas.*
>
> Entrevista Prof. 13 caso 15. Coord. de Maestría. CBS. 0:13:52.510 – 0:14:51.357

Para facilitar la comprensión de las explicaciones posteriores sobre el diseño del estudio de caso se representa, en la figura 17 que encontrarán en la página siguiente, la estructura general de los planes de estudio de la Unidad Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana y se incluyen (sombreadas) las figuras de coordinación dentro del sistema.

El plan de estudios de las titulaciones está compuesto por 12 trimestres -o 15 en el caso de la Licenciatura en Medicina- y cada uno de ellos se corresponde con un módulo. La estructura es troncal: primero un Tronco Interdivisional que dura un trimestre y es común para los estudiantes de las tres Divisiones con los que se forman grupos heterogéneos; durante los dos trimestres siguientes los estudiantes están dentro del Tronco Divisional, éste común para los estudiantes de las diferentes titulaciones de una misma División; y el siguiente es el Tronco Profesional en el que ya cada titulación transcurre por su cuenta.

Dada esta estructura y que el foco de la investigación es el trabajo con otros entre docentes universitarios, en el diseño del estudio de caso estaba previsto recoger la visión de las diferentes figuras de coordinación existentes en el sistema tal y como lo operativizan.

Por eso se comenzaría con una entrevista a cada Director de División, puesto que ellos podrían aportar una perspectiva más institucional del sistema que se complementa con una importante retrospectiva histórica propia de aquellos que forman parte de él desde el mismo momento de su implementación en la Unidad Xochimilco de la UAM. Dado que son tres las Divisiones serían tres las entrevistas para obtener este tipo de información.

Estas tres entrevistas iniciales se complementarían con otra al coordinador del Tronco Interdivisional. En cada División se entrevistaría también al coordinador del Tronco Divisional, a uno de los coordinadores de titulación en cada División y a un coordinador de módulo en la titulación seleccionada en función de aquellos que accedan a ser entrevistados.

Con este segundo grupo de 10 entrevistas, aunque también se indagaría sobre cuestiones de evolución del sistema y demás, nos centraríamos más en la experiencia personal del entrevistado, en cómo percibe todo esto, en qué consiste su función de coordinador –en su nivel correspondiente-, en cómo se liga su función con la de los coordinadores de los demás niveles y los demás profesores y, en definitiva, en cómo se operativiza la iniciativa en el día a día de la UAM-Xochimilco. Del mismo modo también trataríamos de ver a través de estas

entrevistas si existe algún tipo de diferencia en la forma de interpretar y concretar el sistema modular en función de la División Académica.

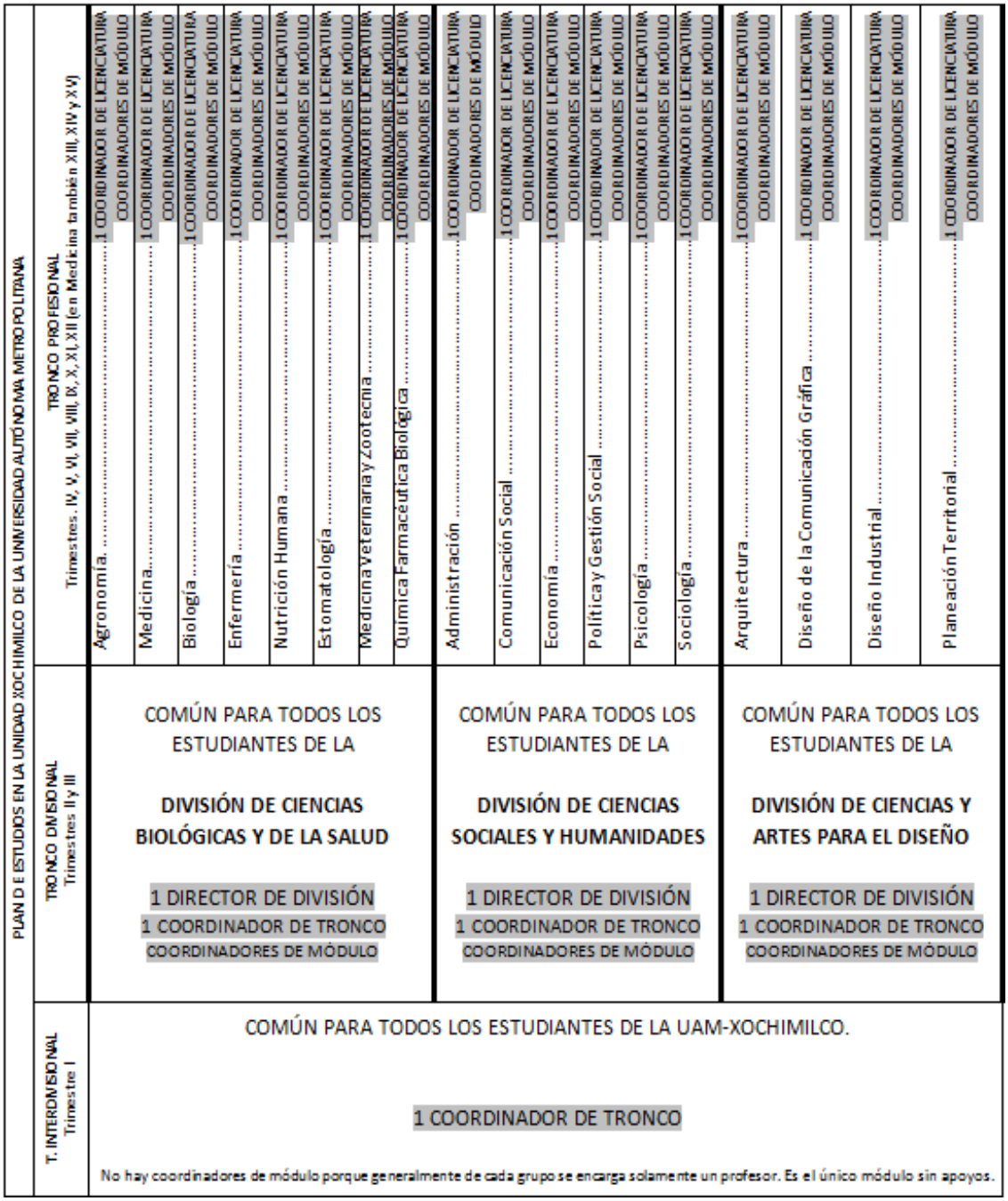


Figura 17. Estructura general de los planes de estudio y figuras de coordinación en la UAM-X.
Fuente: Elaboración propia

Un tercer grupo de entrevistas serían las hechas a profesores noveles o de reciente incorporación (menos de 2 años trabajando en la UAM-X como docentes). Como las demás, serían entrevistas muy importantes para el estudio porque ellos perciben el sistema desde otra perspectiva y, aunque se emplea el mismo guión de entrevista que en los casos anteriores, nos encontramos ante personas que, en cierto modo, están analizando el sistema y están

experimentando cuán abierto es a nuevas incorporaciones o hasta qué punto permite su participación activa. Al mismo tiempo ellos perciben cuestiones de micropolítica que quizás el profesorado que ya lleva tiempo dentro del sistema ha integrado de tal manera que ya no lo menciona, simplemente porque lo siente como algo inherente, normal y evidente *"este es el procedimiento".*

El otro colectivo a contemplar era el de los estudiantes. Para recoger su perspectiva se pretendía organizar tres grupos de discusión: uno con estudiantes del tronco interdivisional –primer trimestre de formación, común para todos los estudiantes de la Unidad-; otro con estudiantes del Tronco Divisional -en los trimestres dos y tres, comunes para los estudiantes de una misma División –; y, el otro, con estudiantes del tronco profesional –desde el trimestre cuatro hasta el final de la titulación, que es el trimestre doce en todas las titulaciones salvo la de Medicina que tiene quince–. Estos tres grupos de discusión se complementarían entre sí y serían de mucha utilidad para comparar la visión de los recién llegados con la de los que están ya más próximos a terminar. También proporcionarían un elemento para contrastar la información aportada por los docentes.

Se intentaría también asistir a alguna clase del Tronco Interdivisional que es donde se introduce a los estudiantes en el sistema modular y recabar aquella documentación a la que tuviésemos acceso y resultase de interés para el estudio.

A partir de todas esas entrevistas –que sumarían un total de 15 aproximadamente-, los tres grupos de discusión y demás información que pudiésemos recabar; se haría el primer borrador de un mapa conceptual sobre el caso. Después se organizaría otro grupo de discusión con los profesores entrevistados y guiado por ese primer borrador. En este último grupo de discusión la idea sería la de contrastar las interpretaciones hechas hasta el momento y matizar lo necesario para que todos los participantes sientan su experiencia representada en lo que sería el mapa conceptual final del caso.

El trabajo que se ha podido realizar en relación a lo previsto

Finalmente, en la estancia de cuatro meses hemos conseguido 13 entrevistas a profesores, dado que no hemos podido entrevistar al Director de la División de Ciencias Biológicas y de la Salud y a que algún coordinador de módulo era también coordinador de alguno de los otros niveles (coordinador de Tronco Divisional o de Licenciatura). En el grupo de profesores noveles o de reciente incorporación hemos podido acceder a un docente que se ha formado como estudiante en la UAM-X y a una profesora que estaba en su primer curso de docencia en la UAM-X pero ya con cierta experiencia docente en otras instituciones universitarias.

Logramos organizar y desarrollar dos de los tres grupos de discusión con estudiantes: uno con estudiantes del Tronco Interdivisional, es decir, estudiantes de varias titulaciones en su primer trimestre de formación universitaria; y otro a estudiantes de Sociología en su séptimo trimestre de formación. Entre los participantes había estudiantes que han estado antes en otras instituciones universitarias en las que no se trabaja con un sistema modular, por lo que

nos ofrecen algunos comentarios comparativos muy interesantes para entender las diferencias a la hora de estudiar de un modo u otro.

Además, hemos podido asistir y grabar en audio una reunión en la que varios profesores charlaban sobre el origen y desarrollo de la experiencia y hemos podido presenciar alguna clase típica que hemos grabado en vídeo. También hemos asistido y participado en un congreso de profesores de uno de los Departamentos de la Unidad, a otro congreso en el que los que presentaban los resultados de sus investigaciones eran estudiantes del Tronco Interdivisional (en su primer año de formación) y a otro en el que eran estudiantes de tercer curso de Medicina los que lo hacían.

También hemos podido recopilar documentos como el *Plan de desarrollo institucional 2007-2012 de la UAM-X,* el *Documento Xochimilco*, el *Libro azul de la UAM Xochimilco,* la legislación específica de la UAM o el *Primer informe de actividades del Rector Dr. Salvador Vega y León*.

Gracias a una beca concedida por la Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado (AUIP) en el marco de su programa de movilidad entre instituciones asociadas, del 5 al 17 de marzo de 2012 regresamos a la UAM-X para organizar y desarrollar la segunda fase del trabajo de campo: el grupo de discusión final guiado por el primer borrador del mapa conceptual del caso. A este grupo de discusión se ha convocado antes del viaje a todos los entrevistados y a algunos de los estudiantes que habían participado en la fase anterior del trabajo. En un segundo momento, y ante la falta de respuesta, se amplió la convocatoria a otros 70 docentes seleccionados aleatoriamente, asegurándonos de que, al menos, les llegase la convocatoria a tres docentes de cada uno de los departamentos y áreas de la Unidad. Pero, a pesar de los esfuerzos invertidos en búsqueda de la representatividad de los participantes, solamente han asistido a la sesión de trabajo 3 docentes: dos de ellos -el coordinador del Tronco Interdivisional y uno de los profesores de la División de Ciencias Biológicas y de la Salud- habían sido entrevistados en la fase anterior y otro –de la División de Ciencias Sociales y Humanidades- no.

En total, entre entrevistas, charlas y grupos de discusión hemos contado con un total de 15 estudiantes informantes y 18 profesores. A los profesores hay que sumar otro más con el que nos hemos mantenido en contacto y nos ha ayudado a aclarar algunas dudas que nos surgían durante el propio proceso de redacción.

Punto de partida

El Arquitecto Pedro Ramírez Vázquez, primer Rector y fundador de la Universidad Autónoma Metropolitana, ha querido contar con el Dr. Ramón Villarreal Pérez –nombrado Rector de la Unidad Xochimilco el 18 de junio de 1974- para proponer un proyecto educativo innovador para la UAM-X.

> *Mira, yo tengo 36 años de haber iniciado en esta universidad e iniciamos con el proyecto. Este proyecto es propuesto por el primer Rector de la Unidad Xochimilco, el Doctor Ramón Villareal, que venía de la Organización Mundial de la Salud, de la OMS. Él había trabajado en Washington y estaba interesado en desarrollar un modelo distinto de enseñanza en la medicina. Cuando estaba en este proceso, fue invitado por el Rector General de la Universidad Autónoma Metropolitana, el Arquitecto*

> *Ramírez Vázquez, nuestro primer Rector General, para que se integrase como parte del equipo como Rector de la Unidad Xochimilco. Le pidió un proyecto, entonces como tenía a la mano este proyecto que él venía desarrollando con otros dos investigadores -Doctor Arias, argentino, y un investigador brasileño, el Doctor Ferreira-, entonces entre los tres hicieron el planteamiento de lo que sería el sistema modular para este proyecto específico, porque el sistema modular existía ya como una concepción de la tecnología educativa.*
>
> Entrevista Prof. 1 caso 15. Director de División CSH. 0:01:58.734 – 0:03:37.486

El Dr. Villarreal había sido antes Director de recursos humanos en la Organización Panamericana de la Salud (OPS). En ese tiempo había tenido ocasión de conocer y contratar a un investigador argentino –Juan César García- y otro brasileño –Roberto Ferreira-. Ellos tenían experiencia educativa en el área de las ciencias biológicas, contaban con cierto reconocimiento en el campo educativo y defendían ideas novedosas en educación que se sustentaban en diversas concepciones educativas como el movimiento de los médicos descalzos en China o la educación cubana posrevolucionaria. Con esas ideas novedosas pretendían diseñar una nueva forma de enseñar basada en la integración de la universidad con la sociedad y la vinculación entre la educación y la realidad.

> *El que establece el modelo educativo de la UAM-Xochimilco, el que propone el modelo de la Unidad, es una persona con amplio conocimiento en la parte de formación de recursos humanos pero, en particular, siendo una figura del área de la salud, el Doctor Ramón Villarreal. Que fundamenta el modelo educativo y lo plasma en un documento que, claro está, cada quien lo entiende como quiera. Y que aquí hay tantos sistemas modulares como profesores, alumnos y autoridades. Pero siempre hay una base que sirve de modelo para poder decir: "esto es el sistema educativo".*
>
> Entrevista Prof. 5 caso 15. Coordinador Licenciatura. CBS. 0:15:01.411 – 0:15:50.37

Estos dos investigadores son los que redactaron el Anteproyecto Xochimilco que luego daría lugar al Documento Xochimilco escrito por el Dr. Villarreal en el que se recogen los fundamentos epistemológicos, sociales y pedagógicos que explican el sentido y funcionamiento del sistema modular. Ese sistema estaba pensado inicialmente para la División de Ciencias Biológicas y de la Salud y la de Ciencias Sociales y Humanidades. La de Ciencias y Artes para el Diseño se crea unos años más tarde.

En el sistema modular de la UAM-X se identifican elementos del pensamiento piagetiano, del pensamiento de Paulo Freire y del pensamiento interdisciplinario de Leo Apostel. Con relación al primero nos referimos a la genética del conocimiento y el constructivismo. Del segundo se percibe la horizontalidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y, del tercero, adoptan dos ideas básicas: el protagonismo del alumno en lo que se refiere a la construcción del conocimiento y la certeza de que éste es interdisciplinar.

> *Recuperaron algunas concepciones: primero, desde el punto de vista de la teoría del conocimiento, recogieron el pensamiento piagetiano y, de ahí, empezaron a desarrollar algunas ideas sobre cómo desarrollar el proyecto educativo a nivel de licenciatura y posgrado. Y, por otro lado, el elemento interdisciplinario de Leo Apostel, que estaba en boga en aquel momento. Entonces recogía dos vertientes: una, la idea de que el conocimiento se construye por parte del alumno y, otra, que este conocimiento no puede ser disciplinario sino interdisciplinario.*
> *Para ello hicieron un primer documento que se llamó Documento Xochimilco y que es un anteproyecto de la idea que él tenía de propuesta para el Rector General, de lo que quería que fuera Xochimilco como Unidad.*
>
> Entrevista Prof. 1 caso 15. Director de División CSH. 0:03:51.730 – 0:05:06.855

> *Creo que uno cuenta con un apoyo fundamental que es el punto de partida de un modelo educativo, no tal cual, pero sí con las bases planteadas por uno de los educadores más importantes a nivel mundial, como es Piaget. No voy a decir que sea el modelo tal cual de Piaget pero utiliza elementos fundamentales de ese modelo para el aprendizaje de los propios estudiantes. Hay un modelo educativo bien planteado por parte de los teóricos, como es el caso de Piaget.*
>
> Entrevista Prof. 5 caso 15. Coordinador Licenciatura. CBS. 0:14:13.344 - 0:15:01.411

A principios de los años 70 las circunstancias sociales y políticas resultaban propicias para el desarrollo de un proyecto de universidad claramente orientada a las necesidades sociales mayoritarias. Así, el 11 de noviembre de 1974 comienza la actividad docente en la Unidad Xochimilco y, en las lecturas que realizaban los primeros estudiantes, se puede apreciar el fuerte componente ideológico que estaría presente en su formación.

> *P14: Nosotros nacemos en 1974 y, esta Universidad –y específicamente Xochimilco- es una herencia muy, muy directa de lo que sucede a raíz del movimiento del 68 de movilización estudiantil y de la obligada apertura democrática que tiene que asumir el siguiente gobierno, el de Echeverría. Entonces, no solamente se empieza a dar posibilidad a la creación de muchas nuevas instituciones de educación superior para dar respuesta a la creciente demanda de los jóvenes, sino que se da la posibilidad de que el cambio sea no sólo cuantitativo sino cualitativo. Una universidad con estas características, abiertamente orientada a necesidades sociales mayoritarias, no hubiera sido posible en el sexenio anterior.*
> *P16: Es una válvula de escape.*
> *P14: Eso se puede dar en los 70, por las condiciones que pasamos a finales de los 60.*
> *P1: Eso en cuanto a la UAM en su conjunto pero el sistema modular es Xochimilco. O sea, Xochimilco queda aislado.*
>
> Charla entre profesores. Caso 15. 0:12:25.789 – 0:13:43.537

> *P16: Y a nosotros, como estudiantes de esas primerísimas generaciones, nos metieron una cantidad de broncas pero espantosas, imagínate…*
> *P14: Pero las disfrutaste.*
> *P16: Claro, yo las supe disfrutar pero, imagínate, estudiantes provenientes de familias sumamente conservadoras en que llegas de la escuela y: "A ver hijo, vas a ser psicólogo, ¿qué estás leyendo?" "Pues las cinco Tesis filosóficas de Mao".*
> *P15: Y con el librito rojo.*
> *P16: Con el librito rojo bajo la mano. "¿Y qué traes ahí?"; "Pues el manifiesto del partido comunista y el 18 brumario y las obras completas de Lenin…"*
>
> Charla entre profesores. Caso 15. 0:18:34.146 – 0:19:20.944

La pretensión era la de incorporar en la plantilla a los reconocidos académicos de otras universidades pero ellos no han querido formar parte de ese proyecto innovador. Finalmente comenzaron la andadura una comunidad formada por unos 20 jóvenes egresados de otras universidades. Algunos de ellos eran intelectuales emigrados de Argentina y Chile en los años 70, cuando se produce una respuesta muy violenta por parte del ejército de esos países. Estas personas se encontraron con una universidad en construcción que requería de un rumbo ideológico que, en este caso, ha sido el Marxismo-Leninismo. En esa pequeña comunidad trabajaban con mucha pasión y tenían grandes debates en los que gente de la praxis política que abogaban por el compromiso social y la transformación de la realidad políticamente discutían con los piagetianos puros que abogaban por un trabajo centrado en la mente del sujeto.

Operativización de la iniciativa

La Unidad Xochimilco comparte con las otras tres –Cuajimalpa, Iztapalapa y Azcapotzalco- unas características generales: ubicación en zonas periféricas, que posibilita la vinculación

educación-industria; organización por trimestres del proceso de E-A; eliminación de la Tesis profesional, que supone la reducción de los requisitos para titularse; creación de un tronco común inicial en cada una de las tres divisiones académicas; y órganos colegiados integrados por autoridades universitarias, estudiantes, trabajadores académicos y trabajadores administrativos como instancia máxima. Son tres las características básicas que la diferencian: la existencia de un tronco Interdivisional que precede al tronco común inicial, su vinculación con problemáticas de la realidad social que son siempre problemas interdisciplinares y el trabajo con un sistema modular.

Sistema de trabajo con los estudiantes: el sistema modular.

En la siguiente figura se puede visualizar uno de los planteamientos básicos del Documento Xochimilco, el de superar el enfoque exclusivamente teórico-deductivo a la hora de diseñar los planes de estudio de las titulaciones de la Unidad. En los diseños hechos desde este enfoque se parte de la identificación de unas disciplinas básicas -integrantes obligatorias del cuerpo de conocimientos de determinada profesión- para luego intentar agotar la temática correspondiente a cada una de ellas y, finalmente, buscar la aplicación de ese conocimiento teórico. La nueva propuesta plantea la necesidad de incluir el componente empírico-inductivo (de la realidad a la teoría) seguido de un reforzamiento teórico-deductivo (de la teoría a la realidad) para aprovechar más ampliamente las potencialidades de los alumnos. (Villarreal, 2001:26).

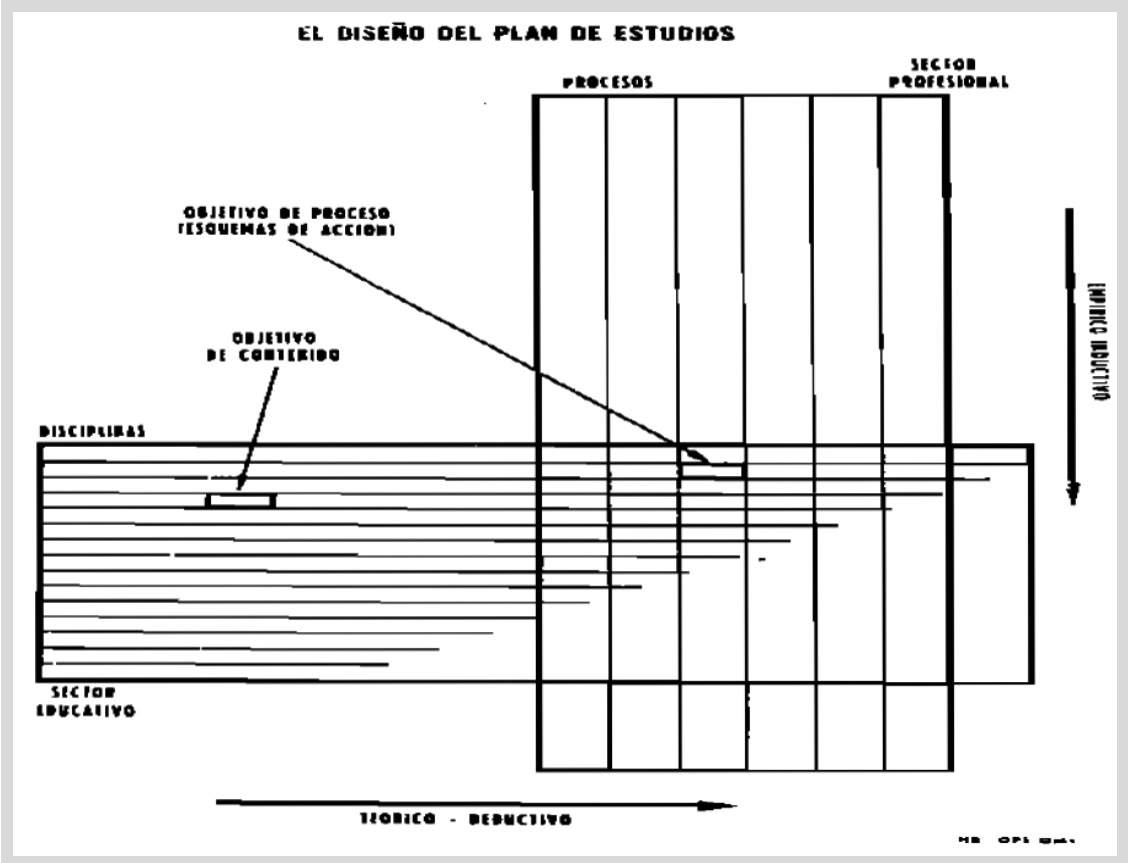


Figura 18. Planteamiento para el diseño de los planes de estudio. Fuente: Documento Xochimilco, p. 27.

Las líneas horizontales en la figura 18 representan las disciplinas tal y como suelen abordarse en el sistema educativo (enfoque teórico deductivo), las verticales representan los procesos que se realizan en una profesión dada (enfoque empírico-inductivo). La idea es la de pensar las titulaciones desde la zona de intersección, partiendo de objetivos de proceso (esquemas de acción) del enfoque empírico-inductivo para llegar a nivel de las disciplinas específicas a determinar el conocimiento respectivo y cumplir la etapa teórico-deductiva.

> *El estudiante deberá participar en dos niveles en este proceso de transformación de la realidad o de producción de conocimientos: en la búsqueda de información empírica, a través del experimento y en la producción de conceptos a partir de "los productos teórico-ideológicos ya existentes".*
> *La convergencia de estas dos actividades llevará a establecer leyes científicas y aprendizaje como una consecuencia de la participación en el proceso. Ningún módulo –designado por el nombre del objeto de transformación- podrá dejar de contemplar estas dos actividades. Con esto se pretende integrar la práctica y la teoría.*
>
> (Villarreal, 2001:19)

A partir de estas premisas, la investigación realizada por los propios estudiantes se entiende como el motor del aprendizaje y, las titulaciones organizadas como una sucesión de módulos integrados de corta duración, parece un buen sistema para operativizarlo. Los módulos son unidades de enseñanza-aprendizaje en las que se integran conocimientos de diferentes materias y a las que se incorpora un pequeño proceso de investigación que se define a partir de unas preguntas eje. En ellos se aborda una problemática específica que suele contemplar el componente social y convertirse en un objeto de transformación en el que se resume la realidad concreta a estudiar a través de la combinación de teoría y práctica. En torno a ese objeto de transformación gira el trabajo de aproximadamente 11 semanas en las que se incorporan algunas lecturas básicas y se combina el trabajo de taller con algunos apoyos que se corresponden con conocimientos de las disciplinas integradas en el módulo.

> *La organización de las actividades de enseñanza-aprendizaje en el sistema modular se lleva a cabo mediante la integración de grupos de estudio, discusión e investigación alrededor de un Objeto de Transformación (OT), definido como un enunciado sintético de la situación de la realidad que por sus características de vigencia, relevancia y pertinencia, ha sido incorporado al proceso de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de un perfil profesional previamente establecido. Se considera que dicha problemática es relevante para la formación del estudiante, ya que a través del análisis y la búsqueda de respuesta a un problema definido, el estudiante construye los conocimientos y habilidades para el futuro ejercicio crítico en su profesión.*
>
> (UAM-Xochimilco, 2003: 8-9)

> *Pero dentro de lo que es el eje mismo del módulo hay un proyecto de investigación. Ellos van alimentando su proyecto con todas las lecturas que van viendo a través de las unidades del módulo y, con esto, van teniendo una visión general de lo que es el objeto de transformación. El objeto de transformación de un módulo puede ser, por ejemplo, qué es la entrevista psicológica: cómo se entiende, para qué sirve, cómo funciona, cuál es su dinámica, qué es lo que está detrás teóricamente de todo este proceso y cómo se construye la idea de espejo, es decir, cómo a través de la entrevista es como uno va tomando conciencia de su propia imagen. Para esto pues hay que estudiar a Kant, hay que estudiar a Freud, hay que ver las contradicciones que hay entre ellos, hay que estudiar a los sociólogos para analizar cómo ven el panorama desde el punto de vista también de la influencia parental, de la influencia social, en fin, hasta que ellos logran tener una idea real de lo que es la entrevista.*
>
> Entrevista Prof. 1 caso 15. Director de División CSH. 0:27:21.020 – 0:28:29.876

> *En el campo del diseño es importantísimo el trabajo colaborativo. Uno de los fundamentos del sistema modular es armar estas redes de comunicación para que se pueda generar un proyecto entonces, decíamos los profesores en algún momento, es ideal el sistema modular para impartir lo que implica el conocimiento del diseño porque es la lógica de trabajo sobre la cual se trabaja profesionalmente. En la realidad, obviamente, hay una red de puntos que se disparan. Pero, entendiéndolo muy concretamente, el sistema modular pues es una manera de organizarnos sobre el*

> *cual hay un problema, que se le llama problema de transformación, un problema que hay que tenemos que detectar y, en torno a ese problema, surgen todos los apoyos que nosotros creemos que nos son útiles para resolver ese problema, para que la transformación se dé. En la carrera de Diseño lo que procuramos es que el taller de diseño sea precisamente este eje sobre el cual se van a transformar los conocimientos para llegar a otra nueva realidad. Sobre ese taller de diseño giran los apoyos –que pueden ser técnicos o teóricos- que van a ayudar a que en ese momento ese proyecto trimestral llegue a buen fin.*
>
> Entrevista Prof. 11 caso 15. Coordinadora Licenciatura. CAD. 0:03:58.937 – 0:05:51.658

El trabajo de investigación o de taller suele desarrollarse en pequeños grupos y se complementa con reuniones de discusión del grupo-clase al completo (entre 15 y 35 estudiantes). Ese trabajo de investigación es más concentrado durante las últimas tres semanas del trimestre y cuentan con el apoyo de un asesor (uno de los profesores del grupo) para tomar decisiones sobre su pequeña indagación. Aunque la idea general es que contemple un trabajo de campo, no siempre es así, dependerá del objeto de estudio y del tipo de objetivos que se planteen.

> *E: Tengo entendido que ese pequeño proceso de investigación lo tienen como más concentrado en las tres últimas semanas y son semanas en las que tienen como un apoyo de los asesores para realizar ese trabajo.*
> *P18: Sí*
> *E: No tengo clara una cosa: tenía entendido que ese proceso de investigación implicaba un trabajo de campo, pero no sé si siempre es así.*
> *P18: No. Por ejemplo, en el segundo de Ciencias Sociales que es tronco divisional, si es un trabajo de historia pues no tiene trabajo de campo.*
>
> Grupo de discusión final con profesores caso 15. 0:28:17.798 – 0:28:55.059

> *P13: Tienen ambiciones un poco fantasiosas a la hora de hacer el trabajo de investigación. Quieren hacer una investigación sobre las causas del SIDA. Oye, ¿y sabes cuál es el virus del SIDA y cómo funciona?, no; ¿y sabes lo que es un virus?, no; ¿sabes qué? te faltan como tres años de biología para poder entender eso, cambia de tema. Uno tiene que hacer esa ubicación de los propios estudiantes a la capacidad que tienen en ese momento y, muchas veces, a ellos les resulta un poco limitante o frustrante, pero es la tarea del asesor, ubicarlos en su capacidad.*
>
> Grupo de discusión final con profesores caso 15. 0:34:13.694 – 0:34.54.018

Al realizar las primeras entrevistas los participantes indicaban que el sistema modular no es igual en las tres divisiones y, al mismo tiempo, no conseguíamos comprender cuáles eran las diferencias. Ante esa dinámica optamos, en las siguientes entrevistas, por pedir explicaciones específicas en relación a esa cuestión y fue así como comprendimos que no se trata de que el sistema modular sea diferente en función de la división dado que la idea general de lo que es un módulo se mantiene. En realidad, lo que varía es la visión desde la que se aborda el problema eje dentro del módulo pues, como es lógico, se va ajustando al tipo de titulación en la que se están formando los estudiantes. Aquellas titulaciones más profesionalizantes pueden requerir trabajos más manuales que quizás no son frecuentes en titulaciones más propias de las Ciencias Sociales. En Ciencias y Artes para el Diseño, por ejemplo, tendrán que llegar a construir objetos tangibles a través de un proceso de traducción de un concepto o idea mientras que en Ciencias Biológicas y de la Salud será más habitual encontrarse con diseños experimentales.

> *Yo creo que el sistema modular es el sistema modular, punto. Sea en Biológicas, sea en administración, sea donde tú quieras; es un modelo y punto. Ahora, el tipo de problema es diferente, el problema eje va a ser diferente en de un químico al de un arquitecto, por decirte algo. Pero no el problema sino la visión del problema. Porque podemos hablar del problema de obesidad y yo lo puedo ver desde el punto de vista médico, ¿y un diseñador?, va a tener que hacer sillas de tamaño diferente, de forma diferente o con materiales diferentes. Un administrador va a tener problemas de ausencias al trabajo o de cómo contratar x personal con ciertas características. Entonces es la visión*

que yo tengo del problema pero el problema es ese, nuestro problema eje, y ése es el sistema modular.

Entrevista Prof. 3 caso 15. Coordinadora de Tronco Divisional CBS. 0:35:34.237 – 0:36:35.196

E: Una de las cuestiones en la que hacen énfasis también los otros dos directores es en que las tres divisiones trabajan de forma modular pero lo hacen de forma diferente.
P: Sí, es así.
E: ¿En dónde estriban esas diferencias?
P: Yo creo que estriban en el aspecto de las actividades profesionales o de la línea de conocimiento. Por ejemplo, en el caso de Diseño, todas las licenciaturas que ofrecemos tienen un alto contenido de oficio y el enfoque que se debe llevar los egresados es que se deben integrar al ejercicio de la profesión, que le llamamos carreras profesionalizantes. En el caso de otras divisiones, en Biológicas por ejemplo -los médicos, enfermeras, ingenieros agrónomos y demás- tienen también este enfoque de profesionalización. Pero, en el caso de otros como Ciencias Sociales y Humanidades, es más investigación. Entonces eso nos da una diferencia muy importante, de tal manera que tenemos que abordarlo de diferente forma y la dinámica de los grupos y de las sesiones tiene que ser diferente. Aunque nosotros también tenemos laboratorios por ejemplo de resistencia de materiales y estas cosas, también tenemos talleres en donde se trabaja para que los chicos desarrollen sus habilidades por ejemplo en dibujo, en la presentación de sus proyectos, en la defensa de los proyectos e, incluso, manualmente en la elaboración de prototipos. Últimamente tenemos prototipadoras ya con programas computacionales y demás pero todavía se sigue haciendo mucho a mano, por eso decía yo que tiene mucho de oficio, de artesanal. Esa es una gran diferencia en el caso de las diferentes divisiones, es decir, un cirujano no puede aprender a ser cirujano por correspondencia, él tiene que meterse y cortar, y abrir. Igualmente un arquitecto o un diseñador gráfico industrial, no puede aprender dibujo por correspondencia, tiene que arrastrar el lápiz.

Entrevista Prof. 10 caso 15. Director de División CAD. 0:24:46.213 – 0:27:31.731

E: En ese Tronco Interdivisional un poco lo que se hace es introduciros en la metodología de investigación, ¿no?
P: Exactamente, que tal vez para algunas áreas de conocimiento es muy, muy fuerte. Después en Diseño ese vínculo se perdió, en los posgrados uno empieza a retomar otra vez ese vínculo de investigación, que se supone que es la fuerza del sistema modular.
E: Claro, es que eso es lo que me está llamando un poco la atención. En entrevistas previas que he hecho la idea básica que me dicen es que cada módulo se plantea como un pequeño problema de investigación y realmente el módulo consiste en ir trabajando sobre ese problema eje pero, eso, a modo de investigación. Sin embargo, en lo que tú comentas yo creo que estoy apreciando algo diferente, ¿no?
P: Hay una pequeña diferencia y yo creo que puede ser por el área de conocimiento. El área de conocimiento que tiene mucho que ver con laboratorios, con talleres, con saberes "¡Ah, tenemos que saber el puntaje de una tipografía" y como que, a veces, nos concentramos más en lo que se tiene que aprender que en el cómo.

Entrevista Prof. 11 caso 15. Coordinadora Licenciatura. CAD. 0:14:05.750 – 0:15:25.254

Yo creo que aquí hay un punto central que es que la parte metodológica es importante. Todas las profesiones referidas a ciencias biológicas utilizan el método experimental, aunque pueda haber algunas cuestiones de carácter social que se pueda incluir, fundamentalmente son de carácter experimental. En el mismo ejercicio que tiene que hacer el alumno para una investigación pues sabe que en un momento dado tiene que plantear un diseño experimental, y en esto podríamos decir que hay una gran distancia con respecto a la División de Sociales. Yo creo que ése es un punto.
Otro punto: no quiero decir que en Sociales no utilicen métodos estadísticos, sí los utilizan. Pero yo creo que el uso que se hace acá en Biológicas siempre hay mucha mayor utilización de la parte estadística.

Entrevista Prof. 13 caso 15. Coord. de Maestría. CBS. 0:37:54.499 – 0:39:13.555

Aunque inicialmente no estaba previsto, se han incorporado, de forma paralela a los módulos, una serie de talleres complementarios -de lectura, de matemáticas, de morfofisiología, etc.- que pueden variar según la División Académica o la Licenciatura. Los estudiantes percibían que necesitaban más conocimientos básicos para afrontar sus prácticas de campo y demandaron ellos mismos la inclusión de este tipo de talleres de refuerzo.

ES6: (…) se hicieron los talleres de medicina no porque no porque el Rector diga: "vamos a ponerla a los de medicina su taller", no, no, no. Porque los alumnos de medicina...

ES3: Pugnaron
ES6: ... nuestros compañeros que ya están ahorita por salir...
ES7: Lo pidieron.
ES6: ... bueno, más bien que ya salieron, fueron los que pusieron que querían el taller porque llegaban a clínicas y no sabían nada. No fue, no fue el rector, no fue de: "yo digo que los de medicina no saben", no, no, no.
ES7: No fue una política, fue una exigencia de los mismos alumnos.

Grupo de discusión estudiantes Tronco Interdivisional caso 15. 0:31:52.175 – 0:32:23.656

Los apoyos muchas veces se dan de forma tradicional, no como en sistema modular. ¿Por qué? Pues bueno, porque se les va a enseñar ahí qué es la estadística, en qué te puede ayudar a ti, cómo la puedes realizar, qué es lo que mejor te conviene para que puedas hacer un análisis x de alguna situación. Y eso muchas veces se da de forma de taller y de forma a lo mejor un poco tradicional, que no necesariamente es lo que pretende el sistema modular. Ahí, en esas áreas se da el sistema modular pero en los grupos en los cuales se ve el seminario de teoría o el seminario de investigación, en el cual puedes hacer actividades un poco más relacionadas con el sistema modular y decir: "Ah, bueno, dile al profesor del apoyo estadístico que te diga acerca de cuál sería la mejor manera de analizar nuestros datos".

Entrevista Prof. 6 caso 15. Coordinador Tronco Interdivisional. 0:25:07.070 – 0:26:18.191

En algunas titulaciones estos refuerzos ya están reconocidos y se recogen como parte de la estructura modular aunque, en realidad, funcionen como materias. En otras todavía no están reconocidos y los profesores buscan fórmulas como llamarles ciclos de conferencias para que sus estudiantes puedan contar con ellos igualmente.

E: Veo que toda la formación en este sistema está agrupada en módulos y cada módulo se corresponde con un trimestre.
P: Así es.
E: Bueno, excepto algunos talleres que son complementarios.
P: Pero ya son considerados módulos. Ya están aprobados como unidades de enseñanza-aprendizaje. Hazte cuenta, llevan un módulo aquí y, aparte, un módulo allá. Yo no me quejo de eso, simplemente que lo que yo veo es que lo que ellos le llaman módulo no es módulo, es una materia. (…)
Las dos licenciaturas que han recurrido a meter estos nuevos módulos son la Licenciatura de QFB y la Licenciatura en Medicina. Son las dos únicas que tengo que me están afectando a mí. Entonces, yo llevo un módulo que se llama Procesos Celulares Fundamentales en el que se ven todos los procesos celulares, (…) cuál es la diferencia entre un virus y una bacteria (…), qué es una enfermedad transmisible; y estarás de acuerdo que a todos nos interesa, eso es un módulo.
Pero ellos meten dos módulos, por ejemplo QFB: química y estadística. Eso no son módulos, son materias. (…). El de Medicina lleva lo que le llaman Farmacología, eso no es un módulo, es una materia. (…) Entonces volvemos a caer en lo que te digo, se empieza a perder el concepto de sistema modular

Entrevista Prof. 3 caso 15. Coordinadora de Tronco Divisional CBS. 0:51:39.403 – 0:54:36.020

E: Y esas actividades adicionales de las que me hablas, ¿se hace algún tipo de aprovechamiento en el módulo?
P: Sí, sobre todo la formación de los muchachos porque como no tiene figura legal, no lo podemos incluir. Entonces lo llamamos conferencias y ahí decidimos pues: "vaya el que quiera y escoja lo que quiera". Pero los alumnos dicen: "pues yo quiero ilustración, porque voy para gráfico" y les ponemos un maestro que les da gratis ilustración, así no nos peleamos con el sindicato ni con nadie porque les decimos: "es una conferencia, ciclo de conferencias", pero tú y yo sabemos que es un curso.

Entrevista Prof. 2 caso 15. Coordinador de Tronco Divisional CAD. 1:21.21.464 – 1:21:58.378

E: (…) Entonces veo que, por ejemplo, hay algunas titulaciones con unos talleres complementarios que no funcionan con el sistema modular, es decir, como si fuera un añadido. (…)
ES3: Son créditos mínimos pero, al fin y al cabo, nos cuentan como créditos. Entonces es lo que decías, así igual y yo puedo cambiarme de carrera pero sería como haber perdido el tiempo porque desde ahorita estamos cursando el taller de morfofisiología, que ya nos cuenta cinco créditos. Y el que sigue son otros cinco créditos, y el que sigue son otros cinco créditos, no recuerdo exactamente.
ES5: Para completar los seiscientos.
E: Pero entonces, ¿cómo se integra en el módulo? es lo que no entiendo.

ES3: Es lo que tampoco entendemos nosotros, la verdad, no se integra y creo que es la discusión que ha habido últimamente de que nos dicen elitistas a los de medicina, que porque nos estamos desintegrando del TID, de lo que es el...
ES2: Módulo, del sistema modular.
ES3: Pero sin embargo, yo no estoy de acuerdo en eso. (…) Me han dicho varios compañeros que antes estos talleres no eran obligatorios, antes eran opcionales y es como estaban de acuerdo. Pero pues igual, opcional o no, al final cuando vayamos a clínica y vayamos a practicar, pues igual me van a preguntar en donde está el músculo tal y no voy a saber, y ya estoy en clínica y ya estoy para hacer curaciones y ya estoy para "ejercer la carrera", y no voy a saber porque no llevé esos cursos. Entonces, se me hace algo ilógico que quieran quitarlos aunque sí es algo "elitista", porque pues sí tenemos una clase especial. Pero sin embargo, en lugar de quitarlo, yo creo que deben pensar en cómo integrarlo o ampliarlo para las demás carreras. Igual siento que QFB necesita muchas otras materias, una química más profunda que la posible química que van a llevar dentro de la carrera en los módulos. Estomatología, por ejemplo, igual necesita bastante de anatomía para la cara o para la boca. Sería mejor ampliarlo a otras carreras o buscar la forma de integrarlo.
ES4: A mí lo que me dijeron que los talleres que se daban en QFB que era como un filtro para ver si uno era hábil en las matemáticas, en la química y en la estadística, entonces podía hacer la carrera. Porque luego, ése era el problema, que se enfrentaban a una situación de cuando ya estaban en farmacología, no sabían hacer toda la serie de procedimientos y por eso se iban quedando y quedando y quedando. (…)
E: Si lo entiendo bien, hay un tronco interdivisional que cursáis todos. En ese tronco interdivisional estáis personas de muchas titulaciones diferentes y, en función de la titulación en la que uno está, lo va a hacer bajo unas condiciones u otras. Es decir, va a tener unos talleres complementarios o no los va a tener, y van a ser diferentes esos talleres en función de la titulación. ¿Lo he entendido bien?
TODOS: Sí.

Grupo de discusión estudiantes Tronco Interdivisional caso 15. 0:23:32.477 – 0:27:07.432

El papel de los profesores es el de unos guías facilitadores que hacen preguntas clave para provocar la intervención crítica de los estudiantes en las reuniones de discusión. Hacen también un seguimiento para orientar dichas reuniones y el proceso de investigación. Para poder desempeñar este rol necesitan ajustar sus expectativas a las capacidades de los estudiantes para aportarles el apoyo justo, sin excederse en ayudas ni dejarlos abandonados a su suerte. De los estudiantes se espera también un alto grado de responsabilidad y trabajo autónomo para poder aprovechar al máximo las reuniones de discusión focalizadas en el objeto de transformación y que deben orientar el pequeño proceso de investigación integrado en el módulo.

P14: Las herramientas pedagógicas fundamentales nuestras son el trabajo grupal y la investigación modular, la investigación formativa. La idea es que, a lo largo del módulo, mientras el alumno va estudiando los contenidos disciplinarios propios de su objeto de transformación, desarrolle un modesto proyecto de investigación en el que va trabajando a lo largo de todo el trimestre.
E: ¿En cada trimestre hay un proyecto?
P14: Sí, en cada trimestre hay un proyecto de investigación.
E: ¿Que se realiza aquí en el propio centro o se sale fuera?
P14.- Se sale fuera, normalmente. En las carreras de Biológicas yo creo que es más frecuente que se hagan fuera de la institución que dentro.

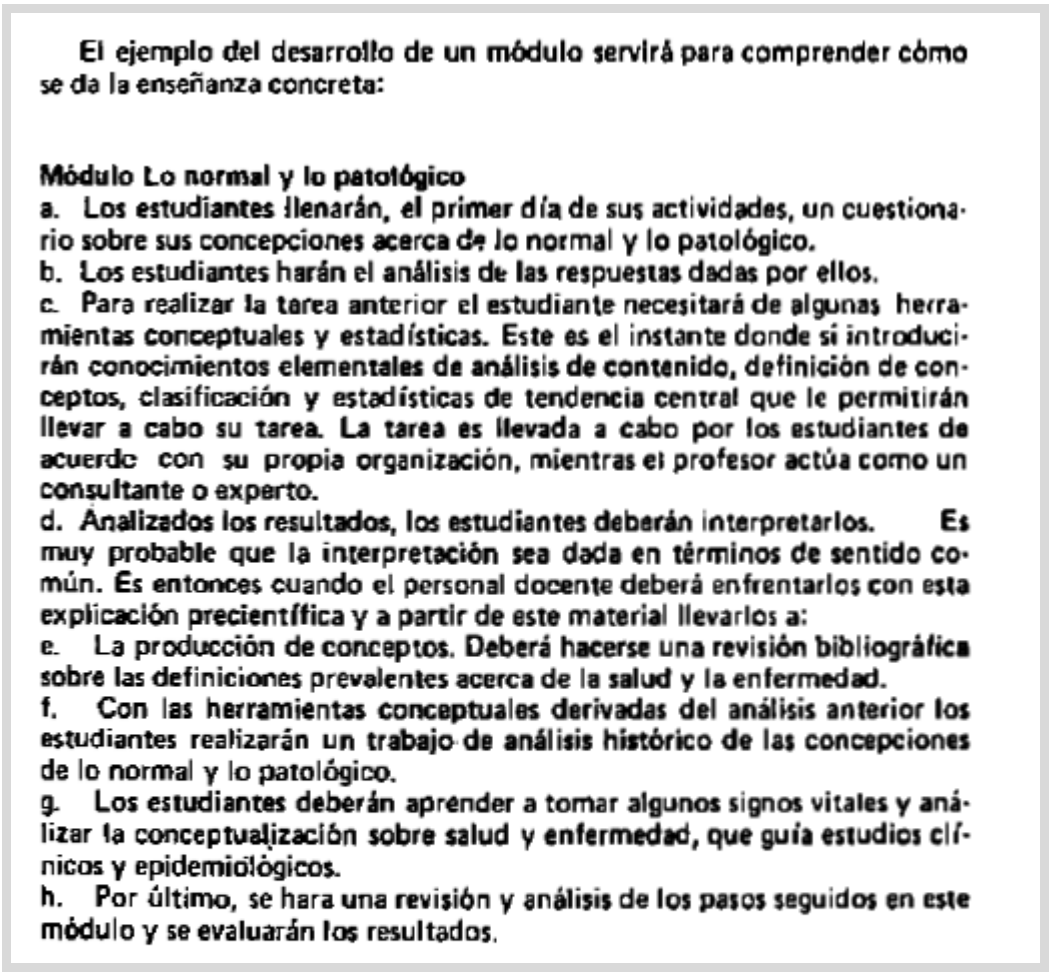
Charla entre profesores. Caso 15. 0:46:49.003 – 0:47:46.412

Es maravilloso no porque el alumno aquí aprenda lo que quiera –que ese es un concepto que mucha gente tiene-, es maravilloso porque en este modelo educativo yo aprendo lo que quiera pero a partir de un objeto de transformación y de un problema eje, el cual le da un valor a lo que realmente uno está estudiando en donde ve que lo que estoy estudiando tiene un sentido de lo que voy a poder aplicar el día de mañana. (…)
En la UAM- Xochimilco, teniendo este modelo educativo, yo estudio y aprendo en función a lo que me interesa aprender y el modelo me da la posibilidad de no sólo aprender lo que me dice el programa de estudios, sino con la profundidad que yo quiera y el abordaje que le quiera dar.

Entrevista Prof. 5 caso 15. Coordinador Licenciatura. CBS. 0:11:00.390 - 0:12:51.114

Sistema de trabajo con los estudiantes: algunos ejemplos clarificadores

Para concluir la explicación sobre cómo se plantea el sistema modular en la UAM-X y tratando de aportar un poco de luz sobre aquellos aspectos que quizás no hemos sabido explicar con la suficiente claridad, recurrimos ahora a los ejemplos concretos: En la siguiente figura verán un recorte de una página del Documento Xochimilco, es un ejemplo sintético de lo que es un módulo.



El ejemplo del desarrollo de un módulo servirá para comprender cómo se da la enseñanza concreta:

Módulo Lo normal y lo patológico

a. Los estudiantes llenarán, el primer día de sus actividades, un cuestionario sobre sus concepciones acerca de lo normal y lo patológico.
b. Los estudiantes harán el análisis de las respuestas dadas por ellos.
c. Para realizar la tarea anterior el estudiante necesitará de algunas herramientas conceptuales y estadísticas. Este es el instante donde si introducirán conocimientos elementales de análisis de contenido, definición de conceptos, clasificación y estadísticas de tendencia central que le permitirán llevar a cabo su tarea. La tarea es llevada a cabo por los estudiantes de acuerdo con su propia organización, mientras el profesor actúa como un consultante o experto.
d. Analizados los resultados, los estudiantes deberán interpretarlos. Es muy probable que la interpretación sea dada en términos de sentido común. Es entonces cuando el personal docente deberá enfrentarlos con esta explicación precientífica y a partir de este material llevarlos a:
e. La producción de conceptos. Deberá hacerse una revisión bibliográfica sobre las definiciones prevalentes acerca de la salud y la enfermedad.
f. Con las herramientas conceptuales derivadas del análisis anterior los estudiantes realizarán un trabajo de análisis histórico de las concepciones de lo normal y lo patológico.
g. Los estudiantes deberán aprender a tomar algunos signos vitales y análizar la conceptualización sobre salud y enfermedad, que guía estudios clínicos y epidemiológicos.
h. Por último, se hara una revisión y análisis de los pasos seguidos en este módulo y se evaluarán los resultados.

Figura 19. Recorte de la página 20 del Documento Xochimilco, novena edición, 2001

La que aparece a continuación es una cita extraída de una charla entre profesores sobre el sistema. Es un ejemplo muy ilustrativo, ya no de lo que es un módulo en su conjunto sino de lo que es un objeto de transformación y cómo surge. En ella se aprecia claramente también el significado que tiene en la UAM-X el concepto de problemática social que tan presente está en los planteamientos de su modelo:

> *P14: Por ejemplo en esta carrera en medicina veterinaria el gran objeto de transformación – entendiendo por objeto de transformación un fenómeno de la realidad social que tiene características como relevancia social, vigencia y pertinencia para formar al profesional- que introducimos acá es la producción de alimentos de origen animal para formar al veterinario. Eso quiere decir que vamos a darle énfasis a la zootecnia y no a la parte clínica de la formación del médico. ¿Por qué? Porque es un país en donde hay gente que se muere de hambre y donde la práctica profesional tradicional del veterinario orientado a la clínica de pequeñas especies no se considera socialmente relevante. Entonces, entre esas dos grandes orientaciones que pudiera haber*

> *tenido la veterinaria, se elije por la que tiene relevancia social, que es la producción de alimentos de origen animal.*
> *Ahora, ¿cómo se expresa eso? La pregunta es: Bueno, en la práctica, ¿qué se necesita para producir alimentos de origen animal?; ¿qué hace realmente el veterinario para ello? Primero de nada, tener animales, tenerlos en un espacio y poder tenerlos en un equilibrio homeostático con su espacio. Una vez que tienes a los animales en esas condiciones de homeostasis hay que hacerlos producir carne, leche, huevos, etc. y, para ello, es muy importante el fenómeno de la reproducción del animal, cuando el animal produce es cuando se reproduce. Y, finalmente, una vez se producen los alimentos, tienen que pasar por una etapa de procesamiento de industrialización, etc.*
> *Con esas ideas de lo que realmente es el proceso productivo, se organizan tres grandes fases de la carrera: La primera de ellas se llama sustratos para la producción y ahí es en donde el alumno ve todo lo que tiene que ver de la relación del animal y su ambiente. En una segunda etapa que es la de alimentación racional de los animales; es una alimentación que, por un lado, tiene que ser económicamente rentable, no debe competir con la alimentación del ser humano y debe estar dirigida a las especies productivas. Entonces, vamos a tener en esta fase de alimentación de los animales un módulo dedicado a la alimentación de las aves, otro dedicado a la alimentación de los cerdos y otro dedicado a la alimentación de las vacas. El módulo se puede llamar: equilibrio de nutrientes en poligástricos pero en cristiano quiere decir cómo alimentar a la vaca. Y, dentro de este módulo el alumno tiene que ver aspectos de anatomía y de fisiología, y de patología y de economía, y de bromatología, etc. para ser capaz de enfrentar el problema real del veterinario que es cómo alimentar racionalmente al ganado vacuno para que produzca leche y carne para consumo humano. Más o menos esa es la lógica.*
>
> Charla entre profesores. Caso 15. 0:40:52.524 – 0:45:32.225

Al explicar cómo se ha desarrollado el estudio de caso mencionábamos que hemos podido asistir a alguna clase, ir a algún congreso donde los protagonistas eran los propios estudiantes y, por supuesto, pasear por los edificios de la Unidad con la posibilidad de ver aquellos espacios que tenían las puertas abiertas. Son ocasiones en las que hacíamos una observación no participante y que hemos aprovechado, por ejemplo, para fijarnos en el tipo de dinámica que se producía durante una sesión de clase, en el tipo de trabajos que desarrollan los estudiantes durante los módulos o en cuál es la distribución habitual del mobiliario en las aulas.

En términos generales diríamos que lo que hemos visto nos parece congruente con lo que los participantes nos han ido contando sobre su sistema de trabajo. Podemos indicar, por ejemplo, que el mobiliario en las aulas adopta una distribución que invita a la participación democrática con las mesas en círculo y sin un lugar que, a simple vista, uno pudiese interpretar como "del profesor".

> *El trabajo en aula es un trabajo de equipo también de alguna manera. Es decir, los profesores tienen que reunirse previamente, tienen que reunir a los alumnos y trabajar básicamente en la construcción del conocimiento. Es un aula en la que no se trata de sentarse en forma tradicional con sillas para los alumnos y el profesor enfrente, sino que el profesor queda igual que los alumnos en el mismo nivel horizontal. La idea de la horizontalidad es que todos estamos aprendiendo que, si bien el profesor es una guía y es un motor de todo el proceso, en realidad él no lo sabe todo y, finalmente, tiene que reconocer en algún momento dado, que habrá que investigar entre todos para ver cómo resolvemos este problema, él es realmente un coordinador del conocimiento y ayuda a que los alumnos estén cuestionándose permanentemente las lecturas. Entonces, se distribuyen las lecturas, se analizan, se discuten, el profesor interviene -a veces para clarificar, a veces para confundir porque no entienden nada los alumnos-, pero finalmente ellos hacen un esfuerzo y tratan de ir entendiendo cómo se va dando esto.*
>
> Entrevista Prof. 1 caso 15. Director de División CSH. 0:25:54.745 – 0:27:21.020

En lo que concierne a la dinámica de la clase a la que hemos asistido (una de las últimas semanas del Tronco Interdivisional) podríamos decir que se divide en cinco actividades fundamentales: Una primera en la que se generaba un debate que giraba en torno a unas lecturas básicas de las incluidas en el dossier del módulo y durante el que se percibía que los

estudiantes estaban habituados a ese tipo de actividad por como pedían la palabra, por lo mucho que respetaban el turno de los demás, por lo poco que parecía costarles tomar la iniciativa y por la claridad expositiva que caracterizaba sus argumentaciones. Durante este debate nos hemos dado cuenta de cómo una estudiante se afanaba en acabar su mapa conceptual sobre las lecturas que protagonizaban la discusión, más tarde nos comentaba que suele hacer esquemas de las lecturas para preparar las sesiones.

La segunda parte de la clase estaba estrechamente relacionada con la anterior, en ella el grupo al que le tocaba hacía la presentación de un trabajo que había hecho en relación a la temática que se trataba en esas lecturas debatidas en gran grupo anteriormente.

Una vez hecha esa presentación, en la tercera actividad de la sesión se regresaba a la dinámica anterior para retomar el debate. Pero había una diferencia importante con respecto a la primera fase del mismo y es que ahora el docente adoptaba un papel mucho más activo. En el inicio de la clase había dejado participar a los estudiantes interviniendo casi exclusivamente para darles la palabra, ahora, sin embargo, era él el que marcaba el ritmo, el rumbo temático y el que decidía aquellos aspectos en los que se iba a focalizar la conversación, retomando intervenciones previas de los estudiantes para reconducir la sesión e introduciendo preguntas que potenciaban la reflexión de los estudiantes. Suponemos que el objetivo de la primera fase del debate era el de hacerse una idea de qué les había quedado en claro a los estudiantes de sus lecturas, qué dificultades se podrían haber encontrado en las mismas, qué tipo de interpretaciones habían hecho, etc. Es decir, que esa primera fase podría ser una exploración de conocimientos previos y, la segunda, el momento de buscar el avance y la construcción de nuevos aprendizajes sobre las bases ya identificadas.

En la cuarta parte de la sesión cambiaron la distribución del aula para pasar del trabajo plenario durante el que estaban sentados en círculo al trabajo en pequeños grupos en el que cada equipo seguía con su proyecto de investigación específico. De nuevo nos dio la impresión de encontrarnos ante una rutina instalada porque todos los grupos se pusieron manos a la obra en seguida y lo tenían todo listo para cuando el profesor se acercaba a ellos. Durante esta parte de la clase hemos podido ver cómo el profesor-guía iba por los diferentes grupos de trabajo y comenzaba siempre la intervención con cada uno pidiéndoles que le mostrasen su "cuaderno de la investigación" donde ellos tenían apuntado claramente todo lo relativo a su proyecto, le ponían al tanto de los progresos y avances que habían logrado, así como de las dificultades o los desfases que se estaban produciendo con respecto a su temporalización inicial. En función de estas informaciones él los asesoraba en la toma de decisiones.

Al final de la sesión el profesor nos ha pedido que contásemos a los estudiantes a qué se debía nuestra presencia allí, por qué habíamos asistido a su clase, en qué consistía nuestra investigación y qué proceso íbamos a seguir. Nos explicó que, como su sistema está basado en el desarrollo de pequeños proyectos de investigación, les vendría bien que les contásemos de qué investigación estaban siendo objeto. Es decir, había decidido aprovechar una circunstancia inesperada para incorporarla en su sesión de clase, convirtiéndola así en la última actividad de la misma.

Por supuesto, una dinámica como ésta no sería posible si las sesiones no fuesen largas. La duración de esta sesión ha sido de tres horas pero las tienen también de cuatro. Planificar y

estructurar sesiones tan largas entraña su dificultad aunque creemos que el tiempo de esta sesión ha sido muy bien aprovechado y claramente ha requerido un esfuerzo de preparación de la misma no solamente para el docente sino también para los estudiantes que debían llevar las lecturas realizadas y analizadas.

> *También como aprovechar el tiempo porque, bueno, tenemos sesiones muy largas con los alumnos que sí tenemos que aprovechar al máximo porque tenemos solo un trimestre pero que, en un momento determinado, tenemos que planificar en una dinámica diferente para que ellos mantengan la atención, para que esos periodos de tiempo largo puedan ser realmente aprovechados y no terminar siendo muy cansado para los alumnos. Planificar el trabajo en trimestres y en sistema modular tal y como están planificados los horarios de clase –entre 3 y 4 horas- sí implica, al menos para mí, un reto muy importante.*
>
> Entrevista Prof. 4 caso 15. Reciente incorporación. CSH. 0:14:52.097 – 0:15:34.911

Hacia el final de ese mismo trimestre se celebraba el congreso del Tronco Interdivisional que tenía todos los elementos de la dinámica habitual de un congreso con sus ponencias, sus comunicaciones orales y las comunicaciones tipo póster. De la organización y difusión del evento se encargaba la coordinación del Tronco Interdivisional, de las ponencias profesores de la Unidad y, de las comunicaciones, los estudiantes. Hemos tenido ocasión de asistir a las diferentes jornadas del congreso y hemos visto las presentaciones de los estudiantes que estaban haciendo difusión de sus avances de investigación a lo largo de los tres primeros meses en la Unidad Xochimilco.

Pero no era como hacer una presentación en clase con sus compañeros de grupo sino que se trataba de un evento público al que podía asistir cualquiera y ellos se ponían situación vistiéndose con cierta elegancia y formalidad. Trataban de hacer una exposición breve y clara, respondían gustosamente a las preguntas que el público les formulaba y escuchaban educadamente las observaciones o críticas que alguien podría hacerles contra argumentando en el momento que lo consideraban pertinente. Teniendo en cuenta que se trataba de sus primeros proyectos de investigación y que realmente cuentan con muy poco tiempo para desarrollarlos, hemos de admitir que, independientemente de lo acertadas o no que nos pareciesen las decisiones tomadas, en esos trabajos se identificaba claramente un esfuerzo importante por seguir un proceso sistemático y por apoyar sus conclusiones e interpretaciones con evidencias.

Realmente, esta macro-actividad nos ha impresionado y nos ha servido para darnos cuenta de cómo, desde el primer módulo de formación, se implica a los estudiantes en el proceso de investigación hasta tal punto que se incluye la difusión y el someter al juicio de los demás el trabajo realizado como parte consustancial de ese proceso de investigación.

Sistema de trabajo con los estudiantes: progresión del plan de estudios

En la figura 20 aparece representado el mapa curricular de la Licenciatura en Agronomía con los módulos correspondientes. En ella se pueden ver los tres troncos –interdivisional, divisional y profesional- en los que se detecta una progresión en embudo. Se comienza con aquellos elementos más generales para ir concretando poco a poco hasta llegar al conocimiento profundo de una profesión específica. En la figura se aprecia cómo en esta licenciatura algunos de los trimestres están seriados (hay que pasar por unos para llegar a otros) como sucede del

trimestre I al IV y, en otros, se puede alterar el orden como sucede con los trimestres V y VI o VIII y IX.

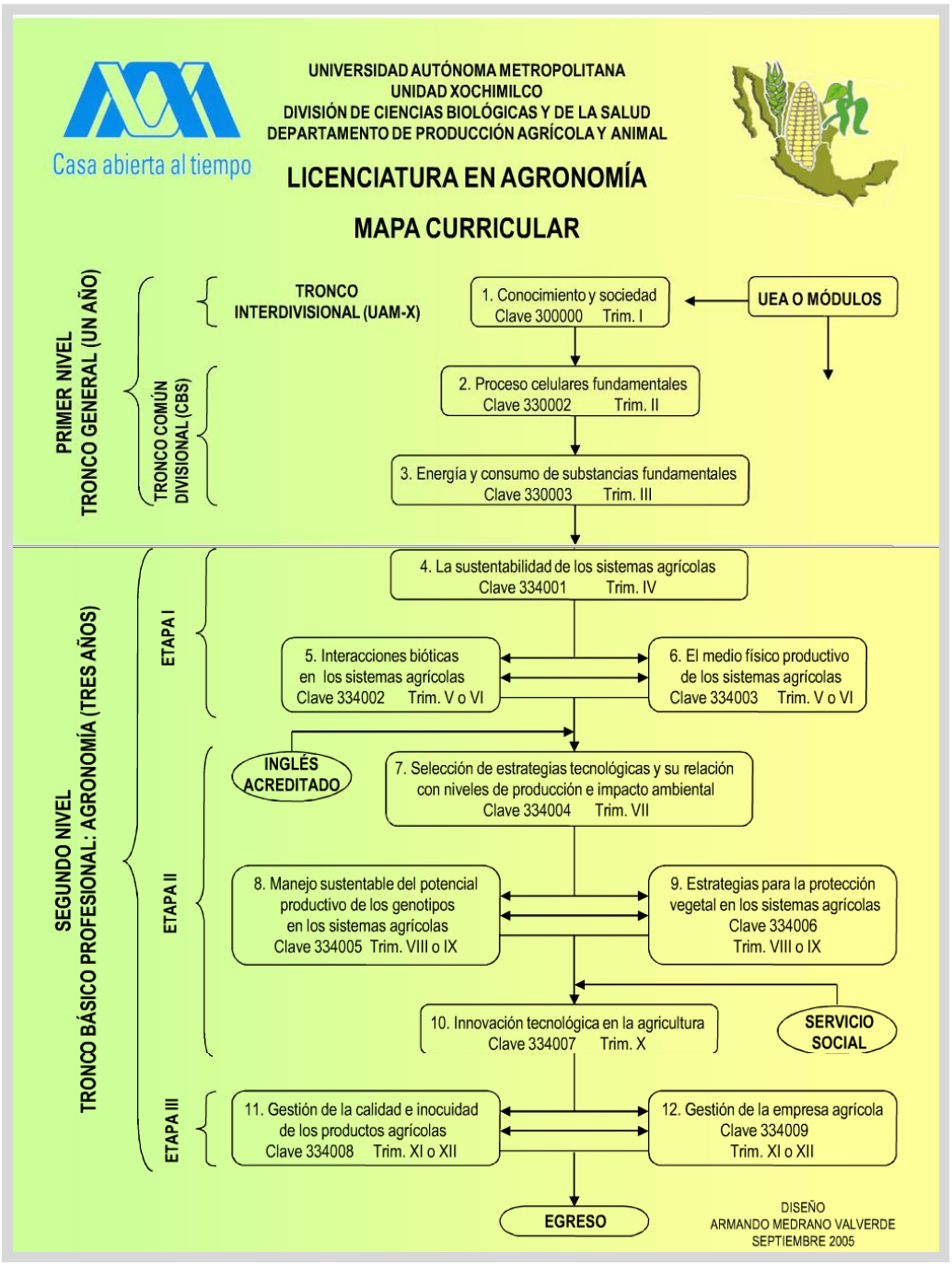


Figura. 20. Mapa curricular de la Licenciatura en Agronomía. Fuente: http://cbs.xoc.uam.mx/licenciaturas/agronomia/mapa.php

P1: El modelo fue concebido de lo general a lo particular, eso es claro. O sea, sí parte del Tronco Interdivisional, que es el aspecto más general del desarrollo de la ciencia, es inductivo el modelo. Luego pasa al Tronco Divisional donde se apropian de los mecanismos, métodos de las ciencias sociales en el caso de sociales. Y, después, entran las carreras, a las Licenciaturas. Y, después a áreas de concentración ya muy especializadas. (…). Sí va de lo general a lo particular y eso no es que se haya deformado. Hay quien pide que el Tronco Interdivisional sea al final porque ya tiene una visión mucho más amplia…
P15: Ya está formado el alumno en unas…

> *P1: Sí, exacto. Pero eso es no entender el modelo, no entender cuál es la idea del Tronco Interdivisional, que es lo que debaten los que están en el Tronco Interdivisional. La idea es que ahí se empiece a formar, que pase del ámbito del sentido común al campo de la ciencia, los métodos de la ciencia, la construcción del conocimiento científico.*
>
> Charla entre profesores. Caso 15. 0:58:52.611 – 1:01:14.400

La idea es que los estudiantes trabajen con un sistema modular a lo largo de su toda su carrera universitaria pero el problema es que se trata de un sistema que, en la mayoría de los casos, no han experimentado con anterioridad. Por eso, en el Tronco Interdivisional que es el primer trimestre en la Unidad y, además, común para todos los estudiantes, hacen *una introducción al medio universitario y al sistema modular, una introducción a la metodología de investigación y una reflexión en torno al conocimiento relacionado con los problemas sociales del país* (UAM-Xochimilco, 2003: 7).

> *Y por eso enfatizo tanto que vienen de diferentes escuelas, que tienen diferentes visiones, que pretenden estudiar diferentes licenciaturas; porque también el módulo contempla eso, es muy amplio, es una diversidad pero donde todos confluyen y, finalmente, para lo que estamos en esta Universidad es para incrementar conocimiento. ¿Sobre qué aspecto? Sobre ya veremos cuál, el que te interese. Estamos en una sociedad, casi cualquier problema eje cabe en todo este módulo y desde diferentes perspectivas y disciplinas. Ése es todo un reto para el profesor que está al frente.*
>
> Entrevista Prof. 6 caso 15. Coordinador Tronco Interdivisional. 1:01:09.610 – 1:02:10.411

> *… tienen sus cargas por eso en el tronco interdivisional no aparecen de todas las licenciaturas en un solo grupo, pero sí aparecen de todas las divisiones y eso permite mayor intercambio porque tienen diferente formación aunque vengan de la misma escuela dado que el último año del bachillerato tienen áreas de concentración: físico matemáticos, químicas biológicas, sociales administrativas y estéticas.*
>
> Entrevista Prof. 2 caso 15. Coordinador de Tronco Divisional CAD. 0:26:04.820 – 0:26:29.289

Los dos siguientes trimestres, comunes para los estudiantes de las diferentes titulaciones de una misma división, conforman el llamado Tronco Divisional que se concibió como *un mecanismo que permita capacitar al estudiante para el correcto manejo de las ideas, de las relaciones humanas y de las cosas; y le proporcione elementos de juicio para entender no solo su profesión, sino con un enfoque transdisciplinario, en el ámbito total en que ésta es ejercitada y que le permita enfrentarse a la multiplicidad y a la complejidad creciente de problemas que caracterizan el ámbito de su actividad futura* (Ramón Villarreal, 2001: 7).

> *P14: Tenemos un plan de estudios que dura 12 trimestres (cuatro años) excepto Medicina, que tiene un año más. El primer trimestre es un tronco común de las 18 carreras que se llama Tronco Interdivisional. Éste es el programa, se llama Conocimiento y Sociedad y la idea es que los alumnos empiecen a entender un poco qué significa el conocimiento, qué significa el conocimiento científico, qué relaciones se dan entre esto y el contexto histórico-social, qué significa la universidad pública y ser estudiante universitario, por ahí va ese módulo. Después tenemos dos trimestres que se llaman Tronco Común Divisional –que son para sociales, para CBS y para Ciencias del diseño-. En estos dos trimestres se pretende que los alumnos tengan las herramientas metodológicas y teóricas fundamentales de sus áreas de conocimiento. Y, a partir del cuarto, empieza lo que llamamos Tronco Básico Profesional.*
>
> Charla entre profesores. Caso 15. 0:39:24.102 – 0:40:52.524

Los trimestres restantes conforman el Tronco Profesional y, en él, ya cada titulación transcurre por su cuenta. De hecho, también dentro de ese Tronco Profesional se da continuidad a esa tendencia a ir de las generalidades a las especializaciones, de tal modo que, en algunas titulaciones, ese Tronco Profesional se divide en dos fases: una primera de formación básica en la titulación que abarca del trimestre cuarto al noveno y una segunda, durante los tres últimos trimestres de formación, donde se conforman las llamadas áreas de concentración que podrían entenderse como especialidades. Así, por ejemplo, en la Licenciatura en Diseño de la

Comunicación Gráfica, cuentan con las especialidades de editorial, audiovisual e ilustración; o, en la Licenciatura de Psicología, con la educativa y la social.

Durante los últimos tres trimestres de especialización los estudiantes trabajan en torno a un mismo objeto de transformación y desarrollan un único proyecto de investigación un poco más profundo que aquellos que han podido desarrollar en cada uno de los trimestres anteriores.

Sistema de trabajo con los estudiantes: principios pedagógicos

Hasta el momento hemos recogido las líneas generales que describen el Modelo Xochimilco haciendo especial hincapié en el contexto político y las condiciones en las que surgió, en lo que es el sistema modular, en la formación organizada en trimestres y en la progresión que se produce a lo largo de esos trimestres. De todo ello ya se desprenden algunos de los principios pedagógicos que están en la base de esta experiencia. Haciendo recuento podemos mencionar el compromiso social, la importancia del componente empírico-inductivo, la interdisciplinariedad, el aprendizaje como proceso activo, el papel protagonista del estudiante en ese proceso, el de guía facilitador que adopta el docente, el trabajo en equipo, el respeto intelectual entre profesores y estudiantes, la autonomía del estudiante y la necesidad de un alto grado de responsabilidad por parte de profesores y estudiantes. A grandes rasgos, esos son las mismas ideas a las que los docentes hacen referencia cuando se les pregunta directamente por ellos:

> *Un profesor aquí tiene que saber que no sabe, o sea, no puede saber todo, entonces tú llegas al aula y tienes que tener la capacidad de decir: "bueno, soy psicólogo, tengo una idea general de lo que pasa, pero no soy especialista en todos los teóricos, ni puedo ser especialista en todas las técnicas". Entonces digamos que un elemento fundamental es la honestidad, tiene que ser el profesor que lo que sabe lo va a demostrar y lo va expresar y lo va a comentar con sus alumnos pero que sabe que hay alumnos que han estudiado otras cosas y pueden saber más que el profesor en algún campo. Y eso lo tienen que admitir y tienen que compartir ese saber con sus compañeros y con ellos mismos.*
>
> Entrevista Prof. 1 caso 15. Director de División CSH. 0:31:53.337 – 0:32:36.900

> *La relación con los alumnos tiene que ser de mucho respeto, una cosa es, este, el buen trato, otra cosa es el cariño, o sea, de mucho respeto, ayudarlos a, a pulirse, ayudarlos a encontrar su camino, prepararlos, habilitarlos, buscar constantemente que estén reflexionando, que estén reflexionando de manera lógica, que estén dibujando, que estén escribiendo, que estén expresándose para hacerlos crecer, que estén conceptualizando para resolver un problema de diseño, saber problematizar, esa es nuestra función. A eso nos tenemos que enfocar, si nos enfocamos a otra cosa, a que "yo soy Juan y tú Pedro y aquí nada más se hace lo que me chicharrón truena", ya le estamos dando, pues ya le dimos entrada en la torre al sistema, ya no funciona.*
>
> Entrevista Prof. 2 caso 15. Coordinador de Tronco Divisional CAD. 0:42:02.371 – 0:42:48.511

> *Y aquí, desde la dirección, sí somos muy exigentes en que el alumno debe ser respetado sobre todas la cosas, hay todo un reglamento y el alumno tiene muchos derechos aquí. Quizá una de las grandes modificaciones también desde el punto de vista del modelo es que el alumno es entendido como uno de los elementos fundamentales de la institución y, en ese sentido, el profesor tiene que ser muy cuidadoso en su trato con él.*
>
> Entrevista Prof. 1 caso 15. Director de División CSH. 0:43:02.017 - 0:43:39.136

> *(…) Acá les está costando mucho trabajo pero, al menos, tienen el reto y, al tener ese reto, efectivamente están haciendo ese esfuerzo. Ya están viendo qué les sirve, qué no. De repente algunos decían que les encantaba, por ejemplo, el concepto de sociedad civil en Habermas y se dan cuenta de que, a la hora de ver un problema de México, pues les sirve en un nivel así como muy sencillo y muy abstracto y que tienen que buscar otros conceptos, otras categorías, hacer ajustes… En ese sentido sí me ha parecido rico el sistema modular, porque están haciendo ese esfuerzo de*

integración, al menos entre esa parte teórica y la histórica que están viendo conmigo.
Entrevista Prof. 4 caso 15. Reciente incorporación. CSH. 0:32:38.276 – 0:33:30.850

Uno aprende de los alumnos en un modelo educativo como este que las cosas sí se pueden hacer en equipo. (…) A lo largo de su carrera trabajan mucho en equipo y va uno viendo los logros de ellos o de cada uno de los equipos, así aprende uno que sí se puede trabajar en equipo, cosa que después en la sociedad, como mucha gente no lo hace así, no lo aprende.
Entrevista Prof. 5 caso 15. Coordinador Licenciatura. CBS. 0:49:33.626 – 0:51:05.500

Ayer tuvimos una ceremonia con los nuevos alumnos que llegan de las preparatorias, del nivel medio superior. Les decía yo que este sistema se vuelve algo así como un estilo de vida, incluso los que nos formamos en otros esquemas ahora hemos cambiado de forma de ver los aspectos y abordar lo profesional, inclusive. Porque uno de los puntos fundamentales es que a los alumnos se les prepara para trabajar en equipo e ir rotando el liderazgo, algunos alumnos tienen mayor capacidad de liderazgo que otros pero, finalmente, todos tienen que asumir el liderazgo en algún momento, y esto hace que sea muy dinámico y muy participativo de parte de los chicos, de tal manera que ahí está la diferencia con el esquema del profesor frente al grupo y todo esto.
Entrevista Prof. 10 caso 15. Director de División CAD. 0:09:41.778 – 0:10:43.371

E: Supongo que trabajar en un sistema como este implica que el profesorado que participa en él comparta unos principios pedagógicos o algunas ideas sobre cómo aprenden los estudiantes o sobre cómo es necesario enseñar. ¿Cuáles serían esos principios en este caso?
P: Primero yo digo que es tener un conocimiento sólido, ésa es la base. Y un respeto a los compañeros y un respeto a los alumnos. Porque si tienes la base, el conocimiento, puedes compartirlo con colegas y con alumnos, principalmente. (…) Y el respeto porque es la forma de que puedas tener diferentes puntos de vista (…) porque, mientras haya respeto, no hay problema.
Entrevista Prof. 8 caso 15. Coordinadora de Licenciatura. CSH. 1:20:29.057 – 1:22:29.289

P13: Pero yo quiero hacer una observación. Yo creo que cuando se habla esto de que es sobre una problemática social… A los alumnos se les pregunta que quieren estudiar y se les ocurren 50 cosas, desde alimentos chatarra, sistemas de anticoncepción… cosas muy diversas. Y yo creo que la orientación del profesor es sobre todo a que cualquier cosa, siempre y cuando esté bien planteada, pues puede ser un proyecto de investigación y, sobre todo, enfocándolo y dándole esa dimensión social. Pero no quiere decir que sea estrictamente social, hay una dimensión epistemológica importante que yo creo que esto lo resalta mucho el Tronco Interdivisional.
Grupo de discusión final con profesores caso 15. 0:29:27.534 – 0:30:24.129

Articulación de su coordinación

La Universidad Autónoma Metropolitana cuenta con una Junta Directiva presidida por un rector general encargado de coordinar las actividades de las 5 unidades. Cada unidad está dirigida por un rector y conformada por tres divisiones académicas, con un director al frente. Cada división de la UAM-X está integrada por cuatro departamentos y cada departamento está dirigido por un jefe.

En la figura 21 aparece representada la estructura organizativa de la UAM-Xochimilco, aunque se trata de una versión de octubre de 2012 y algunos de los cargos eran ocupados por otras personas en el momento en el que nosotros hemos hecho el trabajo de campo.

Para ayudar a comprender el organigrama es importante señalar que los representados con una elipse son órganos colegiados mientras que los representados con un rectángulo lo son unipersonales. Por otra parte, las líneas de unión continuas representan una relación jerárquica entre órganos; las líneas discontinuas tratan de representar una relación de colaboración.

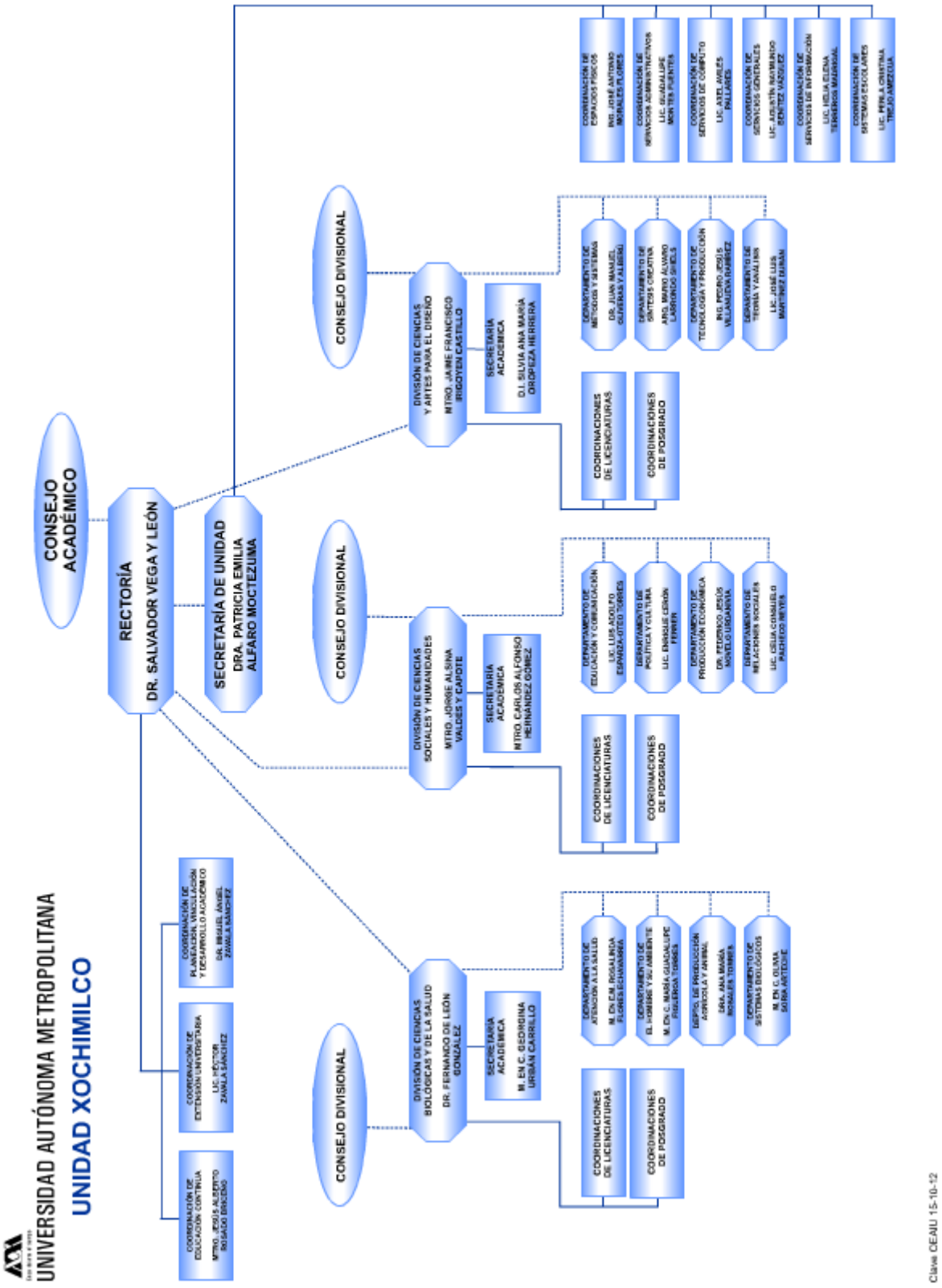


Figura 21. Estructura organizativa de la UAM-X. Fuente: ..http://www.uam.mx/transparencia/estructura/org_xoc.swf

Según las explicaciones aportadas en la tercera edición del *Libro azul de la UAM Xochimilco*, redactado por la Coordinación de Planeación, Vinculación y Desarrollo Académico (COPLADA);

la estructura del gobierno universitario está constituida por el Colegio Académico, los cinco consejos académicos y los consejos divisionales:

El Colegio Académico -que no aparece reflejado en el organigrama porque no es un órgano exclusivo de la unidad Xochimilco- es el que tiene a su cargo todas las funciones relativas al crecimiento de las 5 unidades de la UAM y el desarrollo de la institución en su conjunto. Por tanto, es el órgano desde el que se definen las políticas que articulan las funciones de la universidad, expide las normas y las disposiciones de carácter general, autoriza el presupuesto y aprueba los planes de organización académica. Es presidido por el rector general y forman parte de él los rectores de las cinco unidades y los directores de división. Por cada unidad forman parte también del Colegio cuatro profesores, cuatro estudiantes y cuatro trabajadores administrativos.

El Consejo Académico está compuesto por un total de 42 personas. Es presidido por el rector de la unidad y lo forman los directores de división, los jefes de departamento, un alumno y un profesor por departamento que representan a su sector y dos representantes del personal administrativo. Sus funciones son, entre otras, la de proponer al Rector General de la UAM una lista de candidatos a partir de la que éste designa al Rector de la Unidad, designar a los directores de división o aprobar internamente los planes y programas de estudio.

En cada división hay un consejo divisional constituido por 13 personas: el director de la división que es el que lo preside, los jefes de los departamentos de la división y los correspondientes representantes de profesores y alumnos -uno de cada sector por departamento de la división-. Entre sus funciones destacamos la de designar a los jefes de departamento y la formulación de planes y programas de estudio.

Pero a nosotros nos interesan especialmente los aspectos organizativos más directamente vinculados con el trabajo diario con los estudiantes. Como hemos visto esta unidad está basada en una estructura departamental. Hay 4 departamentos por división desde los que se definen los perfiles para llevar a cabo la contratación de profesores. En esos perfiles se contempla tanto la dimensión de la investigación como la de la docencia.

Los jefes de departamento tienen poder en términos académico-administrativos sobre los profesores y son los encargados directos de la investigación en su departamento que está estructurada por áreas. También hacen la asignación formal de los módulos a los profesores y, para eso, cuentan con la opinión de los coordinadores de estudios, ya sean de licenciatura o de posgrado, que son los que conocen las necesidades de docencia a cubrir en la titulación. En esta asignación se intenta respetar la especialización de los docentes que, normalmente, los lleva a estacionarse en dos o tres módulos específicos. Al mismo tiempo, se trata de un proceso importante para los docentes porque tendrá repercusiones en el incremento de su curriculum y afectará a los estímulos y reconocimientos que recibirán.

> *… el profesor en términos académico-administrativos depende del jefe del departamento, entonces el jefe de departamento le asigna la tarea de docencia pero en acuerdo con el coordinador. Entonces coordinador y jefe se reúnen, esta es la programación y él dice: "a ver, Fulano se va para acá, para allá, para allá"*
>
> Entrevista Prof. 1 caso 15. Director de División CSH. 1:05:09.132 – 1:05:30.667

> *El jefe del departamento es el responsable de la investigación; la investigación se estructura por*

> *áreas de investigación y ahí están los investigadores, cada quien pues con un objeto de estudio específico. (…) La otra mitad del tiempo, estaría dedicada a la docencia, a la enseñanza y la enseñanza está controlada por los coordinadores de licenciatura. Todos los coordinadores dependen de la dirección de la división.*
>
> Entrevista Prof. 1 caso 15. Director de División CSH. 1:03:20.750 – 1:04:14.219

La coordinación de la docencia recae fundamentalmente en los Coordinadores de Estudios de Licenciatura y Posgrado nombrados y coordinados por el director de su división. Éste los reúne con cierta periodicidad para analizar la situación de las titulaciones. A su vez, los coordinadores organizan reuniones con los profesores para comentar las dificultades y necesidades específicas que pueden ir surgiendo en el desarrollo de los módulos y que pueden estar relacionadas, por ejemplo, con bibliografía que hay que pedir a la biblioteca o con prácticas de campo. De esta forma los coordinadores de estudios se convierten en el nexo entre los profesores y la dirección de la división y posibilitan el flujo comunicativo entre ambos niveles.

Además de los coordinadores de licenciatura y posgrado están los coordinadores de Tronco Divisional y de Tronco Interdivisional con sus particularidades y problemáticas específicas. Una de las diferencias básicas entre estas coordinaciones y las comentadas anteriormente es que no dependen directamente de un departamento lo cual provoca que no cuenten con una plantilla docente fija y tengan que estar a expensas de que los diferentes departamentos les asignen profesorado que, en ocasiones, llega tarde o incluso se siente castigado porque le han asignado esa docencia y prefería trabajar en trimestres más avanzados y especializados.

> *Lo que sí te puedo decir es que para la organización de la Universidad se tienen tres divisiones –que una es la de Ciencias Sociales, la de Ciencias Biológicas y de la Salud y la de Ciencias y Artes para el Diseño-, cada una de esas divisiones tiene un departamento y, cada uno de esos departamentos, unas áreas. Y, por ahí, están las coordinaciones de las licenciaturas que dependen de uno o dos departamentos según sea el caso. Y, en medio de todo eso, está una coordinación que se llama de Tronco Interdivisional. La cual no depende de ninguna de las divisiones, sino que depende directamente de la Rectoría. Pero, para esto, propiamente no tenemos profesores, a los profesores los asignan los jefes de departamento de las tres divisiones. (…) y con ellos tenemos que coordinar los diferentes grupos que se hayan conformado con los estudiantes seleccionados. Bueno, pues ahí andamos haciendo malabares en cuanto a colocar a los diversos profesores.*
>
> Entrevista Prof. 6 caso 15. Coordinador Tronco Interdivisional. 0:50:27.737 – 0:52:54.342

> *Hay algunos profesores que tienen bastantes años por acá, que les gusta impartir este módulo y que regularmente lo hacen de forma muy, muy acertada. Hay otros que los mandaron obligadamente como castigo y, bueno, pues tienen que cubrirlo porque si no se ve reflejado en algún aspecto económico y muchas veces no lo hacen de la mejor manera. Y hay otros que, aunque quieren y pueden, no son los más aptos para ello porque no han tenido un curso introductorio o un curso de inmersión al sistema modular, o sea, no tienen todo este conocimiento de cómo puede estar desarrollándose un módulo y cómo puede llevar de la mejor manera a sus alumnos para que desarrollen los proyectos de investigación. Hay muchos profesores que se contratan temporalmente para cubrir a un profesor que se fue de sabático, para cubrir algún profesor que se jubiló y que están en el proceso de que se van a crear nuevas plazas, etc. Entonces no hay el tiempo suficiente para darles a estos profesores una plática previa, un taller previo para que puedan desarrollarse de mejor manera por aquí. Entonces sí son muy serios este tipo de problemas*
>
> Entrevista Prof. 6 caso 15. Coordinador Tronco Interdivisional. 0:52:54.342 – 0:54:57.316

En suma, todos ellos cumplen funciones semejantes: una parte de ellas de naturaleza logística y administrativa como organizar los diferentes grupos de estudiantes, cuadrar horarios, prever y conseguir los espacios y recursos necesarios, proponer las cargas docentes a los departamentos o redactar informes. Y otras ya ligadas más directamente con los participantes activos en los módulos como atender y orientar a los estudiantes o la creación de espacios y momentos de intercambio, reflexión y comunicación entre los profesores de los diferentes equipos modulares.

Yo creo que el papel del coordinador de Tronco Interdivisional, divisional y de licenciatura es muy parecido; diferente al coordinador de módulo. Se asumen menos responsabilidades desde el punto de vista del coordinador de módulo, es solamente su módulo, sus alumnos, su grupo. Aquí es 19 grupos, 500 alumnos y 35 profesores. El profesor del módulo coordina a los alumnos y a los otros profesores; aquí coordina uno 35 profesores.

Entrevista Prof. 5 caso 15. Coordinador Licenciatura. CBS. 0:43:30.803 – 0:44:06.946

E: ¿Cuál es su papel como coordinador de licenciatura?
P: (…) El papel de coordinador es coadyuvar con el Director de División-quien es el director de las licenciaturas- en las actividades docentes de la propia Licenciatura de Nutrición. Me encargo de facilitar los recursos para que los profesores puedan desarrollar sus actividades: préstamo de equipos; integración de algún evento académico; apoyo en las actividades de la coordinación de algún evento; proponer las cargas docentes al jefe de departamento; llevar a cabo la evaluación para el proceso de acreditación de la licenciatura; generar los documentos comunes de la carrera o proponer la creación de comisiones para hacer el plan de desarrollo de la carrera, por ejemplo; coordinar algunas comisiones académicas; firmar los oficios que permiten el trabajo cotidiano de la propia carrera para las áreas clínicas, para solicitudes de campos clínicos; generar los perfiles de las plazas de áreas clínicas que se requieren; y ser psicólogo y psiquiatra.

Entrevista Prof. 5 caso 15. Coordinador Licenciatura. CBS. 0:40:25.292 - 0:42:29.184

(Refiriéndose a los coordinadores de Tronco Divisional) *Tenemos que organizar los grupos, programarlos, ver que todos tengan sus instalaciones adecuadas, que todos tengan maestro, pero también tratar de ayudar a que se aplique el programa y que se vea el módulo. (…)*
Sin embargo, también tenemos la posibilidad de decirle al director: "vamos a reconsiderar el módulo operativo, vamos a formar una comisión, vamos a hacer el programa y empezar a coordinar y dirigir esto". Otra cosa que hace el coordinador es tratar de complementar los cursos con conferencias, con visitas, con cosas, con apoyos, con cursos como lo hacemos nosotros para que esto vaya teniendo un poco más de vida, un poco más... Entonces es una labor medio ingrata, porque te toca programar y eso ya es doloroso porque... "Yo quiero con Fulano, pero no con Mengano", pues eso no puede ser. O te mandan lo que no quieren en el departamento y lo que no quieren en las áreas de concentración, ¿no? (…)
Coordina los programas de las UEA y programa los docentes asignados a estos programas y vela por los intereses de la relación armónica entre los alumnos, los docentes y el buen desempeño a los objetivos planteados por nuestra máxima...

Entrevista Prof. 2 caso 15. Coordinador de Tronco Divisional CAD. 1:10:29.316 – 1:13:24.752

Los coordinadores de carrera tienen que convocar a los profesores para acordar esta cuestión de quién va a ser el coordinador y quienes van a ser los apoyos. Un poco antes de que inicie el módulo o el trimestre, se reúnen y se negocia todo esto. Una vez que ya se estableció en la primera sesión tienen que estar el coordinador y los apoyos ante el grupo y ahí se les explica cómo va a ser la dinámica, cómo va a ser la evaluación, de qué se va a tratar, cuáles van a ser las etapas del módulo, incluso qué tipo de trabajo tienen que entregar en cada etapa. Después los profesores de apoyo con su coordinador de módulo acuerdan las sesiones en las que tienen que estar juntos y, el coordinador general de cada licenciatura, normalmente los reúne una o dos veces a lo largo del trimestre y se van analizando los problemas.

Entrevista Prof. 10 caso 15. Director de División CAD. 0:40:21.949 – 0:41:31.946

Un equipo modular está formado por el conjunto de profesores que trabajan con un mismo grupo-clase de un módulo. El módulo del Tronco Interdivisional se diferencia de los demás en que no tiene apoyos, por eso habitualmente se encarga de cada grupo un único profesor sin necesidad de conformar equipos modulares. En el Tronco Divisional los equipos modulares suelen ser de dos o tres profesores y, en el Tronco Profesional o de Carrera, pueden ser más amplios llegando a haber hasta siete u ocho profesores en alguno de ellos. Todo dependerá de la cantidad de apoyos integrados en los módulos y de las horas de dedicación de cada profesor.

Cada equipo modular cuenta con un coordinador de módulo que es una figura fundamental dentro del sistema. Su tarea es llevar al máximo nivel de concreción el programa del módulo puesto que debe diseñar la articulación operativa del mismo. Pensará cuál puede ser la gran

actividad a desarrollar por los estudiantes durante el trimestre y los grandes aprendizajes específicos en los que se van a focalizar. Una vez pensado el proyecto se reúne con los profesores de los diferentes apoyos para que cada uno identifique cuál es el aporte específico que puede hacer al proyecto común a través de su trabajo con los estudiantes. Lo esperable es que en esa reunión también se establezca una temporalización de esos apoyos para lograr una secuencia lógica y operativa para el desarrollo de la unidad de enseñanza-aprendizaje.

> *E: Antes hacías referencia a la figura del coordinador de módulo como una figura clave, ¿en qué consiste su función?, ¿qué es lo que hace el coordinador de módulo?*
> *P: Nuestros planes de estudio están redactados en unos términos tremendamente vagos, no es una planeación curricular que establezca cuáles son los objetivos de aprendizaje por trimestre, por unidad, por semana y por día como pasa en tantos otros lados. (…) Acá los contenidos de los módulos son… No sé, el que estoy dando yo ahorita seguramente dice: "la inserción del diseñador gráfico en el contexto nacional e internacional de la industria editorial frente a los nuevos retos tecnológicos", alguna cosa así, por ahí debe andar. Eso quiere decir que puedes hablar de no importa qué. Es decir, el plan de estudios o los programas de las unidades de enseñanza, no dicen hoy los vas a poner a cortar, el martes a pegar… Los programas dicen este tipo de cosas, ¿no? Entonces, el coordinador de módulo es el que, en un momento dado, tiene que bajar eso a la casuística particular y decir: "A ver, este trimestre la inserción del diseñador gráfico en el contexto nacional e internacional de la industria editorial, esta primavera y para estos niños, significa que van a hacer estas actividades y que van a desarrollar un proyecto orientado a resolver este problema, en esta comunidad, en este lugar, en este tiempo, con este marco conceptual". Entonces reúne a los profesores y dice: "A ver, tú, teoría, ¿qué teorías tenemos que nos pueden resolver?" (…) "A ver, tú, cómputo, ¿qué programas crees que aquí pueden servir?" (…)*
>
> Entrevista Prof. 12 caso 15. Coord. de Maestría. CAD. 1:16:24.100 – 1:18:35.938

> *En este módulo estamos dos profesores más. Un profesor asume el papel de coordinador del módulo, del líder académico del grupo de profesores y ese profesor convoca a reuniones a los otros dos profesores antes de comenzar el trimestre para ponernos de acuerdo de cómo vamos a trabajar. Por ejemplo, yo este trimestre le presenté a los compañeros una nueva propuesta de trabajo de investigación modular con los alumnos: "oigan, ¿por qué no nos reunimos para poder discutir qué vamos a hacer de investigación en este trimestre? Entonces llegan los alumnos y les hago una propuesta, les digo: "El SNDIF –que es una institución pública en este país, el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia- nos abre sus espacios en los famosos Centros de Encuentro y Recreación, en donde existen cocinas populares; ¿por qué no hacemos un trabajo sobre estos centros de desarrollo?; cómo están funcionando, la cuestión sanitaria, los medios que se ofrecen, la calidad de ellos, etc.*
> *Y nos reunimos los profesores, lo discutimos, estamos de acuerdo. Entonces vemos: y qué días vamos a hacerlo, cuántos días al trimestre, cuándo les das tus dos temas para que cuando vayan ya hayan tenido estos conocimientos, cuándo tú abordas estos temas con ellos para que cuando vayan ya tengan el conocimiento, y no mandarlos de repente a hacer una práctica a un espacio en el que se pregunten qué van a hacer allí. Hay que desarrollar la práctica, hay que desarrollar el trabajo de campo y hay que desarrollar la investigación en papel y lápiz para que ellos lo vean y digan: "¡Ah!, esto es lo que tenemos que ir a hacer allí". Y tenemos que decidir también quién se va a incorporar al trabajo de campo con ellos, quién va a ir con ellos para irlos asesorando y hacerles ver aquellas cosas que uno quiere que aprendan.*
>
> Entrevista Prof. 5 caso 15. Coordinador Licenciatura. CBS. 0:33:34.661 – 0:35:41.928

Algunos de estos equipos tienen, además, una reunión inter-trimestral y otra al final de trimestre para hacer el análisis de los proyectos de investigación y la evaluación de los estudiantes. En estas reuniones también es habitual que planteen modificaciones que afecten a la bibliografía o la actualización de contenidos. La organización interna dentro de cada equipo modular no es siempre igual, dependerá en gran medida de las personas que lo integran.

> *E: Y dentro de la dinámica general de una titulación o de un módulo, ¿hay algunos momentos específicos de reunión, algunas reuniones que son ineludibles?*
> *P: Sí, al principio y al final. Hay una con los profesores para el plan general de trabajo que se va a dar en el trimestre, esa es una general que hace el coordinador. Después lo puede hacer él o los*

profesores mismos se reúnen y se coordinan entre ellos ya prácticamente para realizar esto antes de iniciar el trimestre, y después al término, porque ellos tienen que emitir entre los tres la evaluación de los alumnos.

Entrevista Prof. 1 caso 15. Director de División CSH. 1:08:55.180 – 1:09:35.166

Bueno, en realidad se ha mecanizado mucho por la experiencia misma. Nosotros tenemos periodos inter trimestrales, en ese periodo los profesores se reúnen, plantean algunas modificaciones a los planes y a la bibliografía. No se puede modificar el objeto de transformación y cosas así -eso mientras no se modifique desde el punto de vista de los planes y programas no se puede hacer- pero sí la bibliografía. Se puede darles contenidos mucho más actuales, discutir cuestiones muy cercanas a esta realidad.

Entrevista Prof. 1 caso 15. Director de División CSH. 0:38:25.139 – 0:39:06.863

Pensando en el tronco profesional de cualquiera de las licenciaturas podríamos estar hablando de unos 4 o 5 grupos-clase de entre 15 y 35 estudiantes cada uno, es decir, 4 o 5 equipos modulares trabajando sobre el mismo objeto de transformación a través del mismo problema eje. Esta cantidad se multiplica aproximadamente por cinco en los dos trimestres del Tronco Divisional. Aunque en la práctica rara vez sucede, la idea es que el conjunto de profesores que se ocupan de un mismo módulo tengan momentos de coordinación que afecten al desarrollo de éste en los diferentes grupos. Normalmente son los coordinadores de los troncos los que asumen e intentan provocar u organizar esas reuniones.

E: Hay varios profesores que están dando clase en el mismo módulo aunque con diferentes grupos. ¿Este profesorado se coordina en algún momento?
P: Sí, tienen que coordinarse al principio, nosotros hacemos una reunión al principio del trimestre, tenemos una exposición a la mitad del trimestre, tenemos una junta al final del trimestre, y tenemos un encuentro estudiantil que nosotros promovemos para que ellos expongan sus trabajos de investigación. (...)
E: ¿Y qué tipo de decisiones tomáis en esas reuniones?
P: Son sobre todo cuestiones de agenda, cuestiones por ejemplo si va a haber un curso, si va a haber tales, este, conferencias, el ciclo de cine, tales cursos para los alumnos porque cuando llega el TD2 abrimos unos cursos como geometría descriptiva, redacción de estilo… hay como cuatro o cinco. Un poco de eso y decirles las nuevas fechas cómo van, los concursos que hacemos y que les toca trabajar con tal o con cual, si hay alguna sugerencia, es más bien de tipo informativa-administrativa.

Entrevista Prof. 2 caso 15. Coordinador de Tronco Divisional CAD. 1:19:50.539 – 1:21.21.464

P: Regularmente hay unas reuniones que se llaman CPD (…) ahí se juntan los jefes de departamento con los coordinadores de carrera y ahí es dónde se tienen que ver las horas que tiene cada profesor, laboralmente cuánto permiso me das para que éste trabaje tantas horas en la mañana o en la tarde. Son los acuerdos que hay que ver para que la programación funcione bien, tanto laboralmente como dentro de lo que cobija el contrato laboral. Esa es una de las reuniones importantes que tenemos.
También, en cuanto al contacto que se tiene con los profesores, nos vamos a reuniones de módulo, donde hago la reunión antes de que empiece el trimestre y, por unidad de enseñanza aprendizaje – trimestre 4, trimestre 5, trimestre 6…- (…) vamos viendo, qué se va a dar, cómo vamos a ponernos de acuerdo, qué va a pasar, qué bibliografía vamos a trabajar. (…) Entonces, bueno, la relación sí se da conmigo, evidentemente a veces yo trato de incentivar a los profesores de que por su propia cuenta se reúnan. Pero la gente necesita a la figura, eso yo lo veo, yo tengo que convocar porque, si yo no lo hago, la gente difícilmente se reúne.
E: ¿Quién asiste a esas reuniones de módulo?
P: Depende, si es de cuarto, todos los profesores de cuarto; si es de quinto, todos los de quinto. Esta vez sí se reunió porque hubo tiempo para cada unidad de enseñanza aprendizaje. Pero, a veces sucede que tengo que hacer una reunión con todos los profesores donde se ven acuerdos tipo "Bueno, y ahora qué va a pasar con el trimestre, cómo vamos a calificar".
E: A ver si he entendido bien: Hay unas reuniones como más generales, estas que les llamas CPD…
P: Sí, sí, son como muy oficiales.
E: estas son más oficiales pero más bien destinadas a la organización docente un poco en función del contrato de cada uno y de sus responsabilidades específicas. Después, a otro nivel, ya trabajando con los elementos más cercanos al estudiante…
P: Así es.
E: …hay como unas reuniones que se llaman modulares que, a su vez, hay como de dos tipos: Unas que son de módulo realmente, es decir, los profesores que dan en un módulo se reúnen todos…

P: Así es, y las que son más generales cuando hay avisos.
E: … que son más, ¿cómo se les podría llamar a estas otras?, ¿de carrera?
P: Sí, sí, reunión de carrera, tienes razón, esa podría ser. La de carrera es generalmente a principio del trimestre o al final del trimestre. Y las reuniones modulares son también al principio de trimestre y, a veces, cuando se necesita.
E: Vale, entonces en estas reuniones de carrera, se podría decir que lo que se tratan son elementos que afectan a todos los módulos de la carrera. Sin embargo, en esas reuniones de módulo, se tratan cuestiones específicas de un módulo concreto.
P: Así es.

Entrevista Prof. 11 caso 15. Coordinadora Licenciatura. CAD. 0:41:43.067 – 0:45:56.289

Evolución del trabajo en equipo

El proceso y las dificultades iniciales

La pequeña comunidad de profesores que comenzó a concretar y materializar el proyecto ha tenido que hacerlo a un ritmo frenético y con la inversión de una ingente cantidad de horas de trabajo. Tenían que diseñar y planificar sobre la marcha al mismo tiempo que digerían, interpretaban y tenían que ponerse de acuerdo sobre un sistema de trabajo que, al igual que sucede con los estudiantes, nunca antes habían experimentado. Tenían que responder a las necesidades inmediatas para ir diseñando todas las titulaciones y, a la vez, llevaban un programa de rediseño para ir resolviendo los problemas del diseño inicial provocados por la precipitación y la falta de experiencia. Diseñar las titulaciones suponía diseñar los módulos y traía consigo la necesidad de redactar las diferentes guías docentes de módulo. Los fines de semana los dedicaban a hacer balances de lo realizado y, en ellos, surgían muchas reclamaciones de los estudiantes que debían atender.

… nosotros recibimos el Documento Xochimilco y nos dimos a la tarea de empezar a organizar los planes y programas. Nos resultaba sumamente complicado. Nosotros veníamos con una formación tradicional de la Universidad Nacional o de la Universidad Iberoamericana, que eran dos universidades que alimentaron esta universidad desde el punto de vista de cuadros de profesionistas, y la verdad es que no teníamos muy claro qué significaba todo esto. (…) nos tuvimos que poner a estudiar, a entender realmente todo esto y fue una cuestión de los primeros miembros de la comunidad, que fuimos aproximadamente 20-25 personas que tuvimos un acercamiento a Piaget y al concepto de interdisciplina. Tampoco habíamos trabajado interdisciplinariamente, básicamente nuestra formación era muy disciplinaria: cada quien venía con su propia formación, los biólogos eran biólogos o médicos, en el caso de ciencias sociales eran abogados, filósofos, educadores en el campo de la psicología o de la sociología pero no había nadie que hubiera hecho trabajo realmente interdisciplinar.

Entrevista Prof. 1 caso 15. Director de División CSH. 0:06:14.876 – 0:08:15.323

A nosotros la pasión nos desbordó porque éramos jóvenes en aquel entonces, realmente con poca experiencia profesional, hay que reconocerlo, nosotros nos integramos como una comunidad de jóvenes egresados de las universidades, a pesar de que el proyecto era traerse de otras universidades los mejores cuadros más avanzados, más desarrollados, nos trajeron más bien gente joven porque era la que realmente se animaba a participar en un proyecto innovador. Para nosotros se convirtió en una pasión, una pasión que nos hacía trabajar doce horas, todo el mundo estaba dispuesto a discutir y lo discutíamos todo. Aquello era verdaderamente impresionante porque eran grandes debates sobre conceptos filosóficos, sobre conceptos de si la universidad debería de intervenir en la realidad, sobre si aquí solamente se deberían debatir los grandes problemas nacionales o si debiéramos, de alguna manera, orientar posiciones políticas respecto de la educación, respecto de la economía,...

Entrevista Prof. 1 caso 15. Director de División CSH. 0:15:16.302 – 0:16:35.219

Entonces, a los 6-7 años -estamos hablando ya prácticamente del 81-82-, teníamos ya prácticamente aprobados todos los planes y programas divisionales, ¿no? Y el trabajo posterior era que no pasara demasiado tiempo, cada cinco años hacer una revisión de los planes y tenerlos prácticamente al día.

> *Esto requiere tener siempre equipos de trabajo para el diseño, para el rediseño y para el trabajo en aula.*
>
> Entrevista Prof. 1 caso 15. Director de División CSH. 0:25:11.988 – 0:25:53.073

Este ritmo intenso se ha prolongado durante 7 años, los que tardaron en culminar el diseño curricular básico. Durante ese tiempo también los primeros estudiantes de la UAM-X han hecho un trabajo arduo y participaban activamente junto a sus profesores en todo ese proceso de diseño. Ellos, al igual que sus profesores, estaban habituados a contar con una estructura curricular completamente predefinida y con unos materiales específicos preseleccionados.

> *Fue interesante ver que en este proceso participaban los alumnos también, o sea, nosotros teníamos que entender que nosotros no teníamos todo el conocimiento, no sabíamos y, por lo tanto, los mismos alumnos tenían que participar en el proceso de construcción del modelo. Nuestros primeros alumnos hoy son maestros y hacen un trabajo extraordinario, pero en aquel momento también veían como una locura esto, porque llegaban y no sabían a qué atenerse. Estaban acostumbrados a llegar a una escuela con un plan de estudios, una materia, una bibliografía y ellos hacían el trabajo pero aquí había que construirlo todo. Los alumnos tenían que empezar leyendo, los maestros teníamos que leer a la misma velocidad que ellos, al mismo ritmo porque nosotros no teníamos formación multidisciplinar, teníamos que leer de filosofía, de sociología, de antropología, concepciones de biología para entender algunos procesos de la ciencia. En fin, fue algo sumamente interesante, sumamente vivo.*
>
> Entrevista Prof. 1 caso 15. Director de División CSH. 0:10:46.308 – 0:11:47.554

El hecho de que estos profesores se hubiesen formado en un sistema tradicional y su formación previa no fuese interdisciplinar, ha sido una de las dificultades iniciales que han tenido que superar. A eso se unía la falta de orientación por parte de los creadores del proyecto, que les provocaba cierta sensación de angustia, desconocían las teorías que sustentaban el proyecto y eso les ha llevado a tener que acercarse a la teoría de Piaget y la interdisciplinariedad.

> *E: ¿Y con qué tipo de problemas se han encontrado al principio para trabajar de forma modular?*
> *P: Justamente uno de los problemas principales es la formación que tenemos los que llegamos aquí para iniciar la operación de este modelo, que venimos formados en tradicional que le llamamos aquí: el profesor enfrente, un poco también nos tocó el autoritarismo en la academia y demás, entonces nosotros venimos de un esquema así y fue muy difícil adaptarnos a la forma modular de trabajo. Ese fue justamente uno de los problemas, asimilar que ya no te tienes que parar a llenar una pizarra con una serie de cuestiones, sino que tienes que interactuar directamente con los chicos. Y no se trata de que el profesor les de toda la información sino que intervenga ayudándoles de, aparte de la información que le puede dar el docente, cuáles son las fuentes posibles de información.*
>
> Entrevista Prof. 10 caso 15. Director de División CAD. 0:16:48.327 – 0:17:57.853

> *En fin, fue algo verdaderamente difícil para alguien que estaba acostumbrado a tener toda una estructura básica y en nuestro caso había que construirla. En estos primeros años hubo todo tipo de participaciones muy creativas.*
>
> Entrevista Prof. 1 caso 15. Director de División CSH. 0:12:23.848 – 0:12:52.988

Pero esa situación-problema compartida que suponía el enfrentarse a la construcción de algo totalmente nuevo, casi desde la nada y sin recursos previos, es la que les ha hecho apreciar el importante recurso que suponían sus propios compañeros, se apoyaban mutuamente y sentían la necesidad de ese apoyo para salir adelante. Esa situación crítica les hacía vivir el valor añadido y el impulso que proporciona el trabajo en equipo basado en el aprovechamiento de las potencialidades individuales porque, si algo es cierto, es que el trabajo en equipo permite emprender iniciativas que, en solitario, ni siquiera soñamos.

> *P: Cuando nació la Universidad lo primero que se tuvo fue el primer módulo que se iba a dar.*
> *E: Claro, pero había que seguir construyendo.*
> *P: Pero había que seguir construyendo. Entonces, no era posible que estuviera todo el mundo*

> *aislado, a fuerzas todo el mundo tenía que estar en coordinación. Conforme se fue avanzando, se iban construyendo los módulos, se iban elaborando. Y toda la Universidad de hecho se fue construyendo conforme se fue avanzando.*
>
> Entrevista Prof. 8 caso 15. Coordinadora de Licenciatura. CSH. 0:17:07.464 – 0:17:42.694

> *Yo aprendí mucho en los primeros años precisamente por trabajar en grupo. Tenía compañeros que eran de mi misma edad, todos andábamos entre los 20-30 años y, bueno, yo estaba aprendiendo de ellos. No estaba aprendiendo de un decano o de alguien que tuviera la conducción del proceso, sino que éramos profesores casi todos muy jóvenes, habíamos sido contratados por esta universidad cuando tenía 7 años de formada y, bueno, había gente que había sido contratada desde el inicio pero, aún así, era gente muy joven y no era una gente que, en un momento dado, pudiera asumir el liderazgo intelectual de los proyectos que se estaban generando, generalmente eso se fue dando a través de grupos. Cuando yo estaba en el Tronco Interdivisional, te estoy hablando de que éramos 15 profesores y profesoras que teníamos diferentes sesiones, diferentes tareas –desde la docencia hasta rediseñar los programas de estudio- y había momentos en los que nos encontrábamos parados porque no había alguien que supiera cómo conducir las cosas. En esos momentos se recurría a un experto, se le contrataba pero, en otros momentos, nos tocaba a nosotros mismos estar averiguando, estar leyendo, estar investigando para poder resolver ese tipo de problemas. Bueno, esto para mí fue realmente la manera como yo me formé como profesor dentro del sistema modular. A esto se le denominaba "internalización al sistema de educación modular". Y ahí yo he aprendido mucho de mis colegas, más que de haber tenido un profesor.*
>
> Entrevista Prof. 13 caso 15. Coord. de Maestría. CBS. 0:16:50.699 – 0:18:56.720

En ese proceso les ha resultado de mucha utilidad percatarse del significado que tenía el hecho de que el sistema tenía una clara orientación hacia la resolución de problemas sociales. En la División de Ciencias Sociales y Humanidades, por ejemplo, el director del momento optó por convocar a algunos investigadores importantes en el campo para ayudarles a comprender cuáles deberían ser las grandes problemáticas que sería interesante abordar desde esa perspectiva de transformación de la realidad, pues se convertirían en los ejes de transformación de los módulos que estaban diseñando. En las demás Divisiones tuvieron que seguir un proceso semejante identificando las grandes temáticas a abordar bajo el enfoque de su gran área de conocimiento y las titulaciones ofertadas en la misma.

> *La propuesta del director de la división de sociales en aquel entonces, el Doctor Leoncio Lara, fue traer a algunos investigadores del campo de sociales para que hicieran una especie de apoyo al análisis de la realidad nacional. Decían que lo que facilitaría la construcción de la estructura curricular es que nosotros tomemos como problemas fundamentales de los módulos los problemas nacionales, problemas de pobreza extrema, problemas relacionados con la dificultad en el proceso entre el campo y la ciudad, las contradicciones fundamentales de la sociedad, la falta de articulación de los partidos políticos y los intereses sociales, etc. En fin, había una serie de cuestiones que fueron las que se tomaron como objetos de transformación para los módulos. Y esto sí nos permitió tener una guía general del plan de desarrollo curricular. En el campo de biología, pues tenían sus preocupaciones como por ejemplo la producción de alimentos.*
>
> Entrevista Prof. 1 caso 15. Director de División CSH. 0:17:31.177 – 0:18:45.751

> *Ya teníamos claro con esto un panorama de las grandes necesidades de la sociedad por lo tanto podíamos articular un plan ligado a esto. Con esto nosotros además trabajaríamos de manera interdisciplinaria porque ningún problema de la sociedad es disciplinario. Efectivamente el problema de la pobreza hay que abordarlo desde el punto de vista de la economía, de la sociología, de la antropología, de la administración,… Y en ese sentido todos estos alumnos tenían que estar formados con una visión social muy clara, con una idea de que tienen que trabajar en equipo en el espacio donde van a laborar para realmente ayudar a resolver los problemas en las comunidades, sobre todo de los sectores más deprimidos de la sociedad.*
>
> *Claro, esto despertaba el entusiasmo, la admiración, la convicción de la mayoría de los jóvenes de decir "vamos a transformar este país, vamos a hacer otra cosa", y eso aglutinó a todo el mundo para trabajar en el proceso de construcción de los planes curriculares que nos llevaron como seis siete años liados, irlos construyendo. Íbamos correteados por la promoción que ya teníamos en marcha, entonces teníamos que preparar para el siguiente trimestre el módulo que seguía, porque es una estructura trimestral y al siguiente módulo el otro, y así logramos terminar los primeros doce módulos de cada una de las licenciaturas.*

Entrevista Prof. 1 caso 15. Director de División CSH. 0:20:15.979 – 0:22:02.160

En consonancia con esa lógica de análisis de problemáticas con cierto componente social, los proyectos de investigación que los estudiantes desarrollan en los módulos suelen requerir la aproximación al espacio social para poder realizar trabajo de campo. Pero, al inicio, presentaban reportes de investigación excesivamente críticos y eso provocaba cierto recelo a recibir estudiantes de la UAM-Xochimilco en otras instituciones. Se trata de una dificultad inicial que les ha costado superar.

> *… nosotros necesitábamos investigar directamente en campo, ir a las escuelas, ir a las industrias, ir a los centros de salud, por ejemplo. Y no siempre uno es bien recibido, porque la observación del alumno y del profesor pues era muy crítica. A veces hacíamos cuestionamientos de cómo estaban trabajando y esto no les gustaba porque se incluía en un reporte de investigación. (…) Entonces este hecho provocaba una especie de terror de aceptar que los alumnos UAM Xochimilco fuesen a las comunidades. Llegaron a decirnos que no querían alumnos UAM para las prácticas. Y otro elemento es que, por ejemplo, una generación salía e iba a una colonia a hacer una investigación o a aplicar algo y, al rato, llegaba otra y hacía lo mismo, entonces había problemas de que ya decían: "ya no queremos aquí a gente". Así se te va acabando el espacio donde te puedes mover, teníamos problemas para la aproximación al espacio social que queríamos analizar y que queríamos estudiar y, si queríamos salir más lejos; pues implicaba recursos económicos por el traslado y demás. Actualmente lo hacemos, pero ya muy restringido a las condiciones económicas que tenemos.*
>
> Entrevista Prof. 1 caso 15. Director de División CSH. 0:35.21.909 – 0:37:44.243

Paralelamente al avance de los primeros estudiantes –es decir, en un periodo de 4 o 5 años- se han ido incorporando muchos más profesores que desarrollan su actividad docente en la UAM-Xochimilco y se agrupan en equipos de trabajo en función de las divisiones académicas, los troncos, las licenciaturas y los módulos. Con el paso del tiempo han llegado a una fase de mecanización, precisamente porque ya cuentan con una mayor definición en lo que se refiere a los planes de estudio, el sistema de evaluación y el trabajo por módulos. Esto les ha permitido alcanzar cierta estabilidad que desencadena el desarrollo de rutinas. Además, han ido adquiriendo experiencia y eso ha repercutido en el aumento de su confianza.

> *Sin embargo, yo creo que es interesante ver lo que ya te decía de que está prácticamente mecanizado todo esto. Ya es rutinario, se vuelve una rutina con un plan ya muy definido a nivel de planes de estudio, de trabajo por módulo. Las actividades que tiene que realizar cada quien, la forma en que va a evaluar y todo eso ya está definido. Entonces si llega a haber algunas dificultades entre ellos, se procura a través de la coordinación que haya esta cercanía, esta aproximación teórica o metodológica y que puedan establecer esta relación empática.*
>
> Entrevista Prof. 1 caso 15. Director de División CSH. 0:41:51.229 – 0:42:37.761

Dificultades actuales: Efectos

Lo lógico sería pensar que éstas serían circunstancias facilitadoras, no obstante, han traído consigo una notable disminución de la intensidad de las reflexiones sobre el modelo así como la reducción de la necesidad sentida de apoyo entre compañeros. Es decir, que la cantidad de trabajo en equipo ha sufrido un descenso importante y, como es normal, el que se da no se produce en las mismas condiciones de esfuerzo y dedicación. Desde que comenzamos el proceso, esta idea de la falta de coordinación se ha convertido en un tema que sale a la luz de forma recurrente. Profesores de las diferentes tipologías que hemos seleccionado -directores de división, coordinadores de los diferentes niveles y profesores de reciente incorporación- nos hacen comentarios en los que subyace esa idea; los siguientes fragmentos son muestra de ello:

E: Hacía esta pregunta para saber si hay varios grupos de profesores dando el mismo módulo al mismo tiempo.
P: Sí, claro.
E: ¿Y estos grupos de profesores se coordinan entre sí?
P: Pues en teoría debería de ser pero, en la práctica, no se hace mucho. De hecho se hacía, y creo que es algo que se ha ido perdiendo pero queremos retomar. Cuando inició la Universidad de hecho se reunían mucho porque, como era un sistema nuevo en el que nadie tenía esa experiencia, entonces todos estábamos como reuniéndonos a ver cómo abordábamos, cómo podíamos trabajar, cómo podíamos hacer trabajar a los alumnos… Y entonces había una gran coordinación pero. Pero, a medida que ha ido pasando el tiempo, como que ya la mayoría –no digo que todos- pues como que ya ha ido conociendo y, entonces como que cada vez ha tenido más su…
E: Más soltura, ¿no?
P: Exacto. Entonces ya no es necesario tanto que se reúnan con otros porque ya van conociendo. Aunque ahora hemos visto que sí es necesario porque han entrado nuevos maestros que no tienen tanta experiencia y entonces sería bueno retomar otra vez esa dinámica.

Entrevista Prof. 8 caso 15. Coordinadora de Licenciatura. CSH. 0:13:15.405 – 0:14:59.229

Llega un momento aquí en esta área en el que se suspenden los exámenes que se llaman departamentales que, con eso, se garantizaba un conocimiento general de todos los grupos. Entonces, ahora tenemos dos módulos, tengo ahorita 50 grupos, y puedo tener dos módulos dados de 50 maneras diferentes. ¿Por qué? Porque no tengo un criterio para poder unificarlos. Entonces, A mí me nombran coordinadora y voy a restablecer esos exámenes departamentales, el profesorado se me echó encima.

Entrevista Prof. 3 caso 15. Coordinadora de Tronco Divisional CBS. 0:20:28.881 – 0:21:15.432

P15: Alberto, ustedes empezaron con este modelo pero era grupal el trabajo.
E: Claro los pioneros tenéis otra vocación.
P1: Claro, claro.
P15: ¿Cómo se llegó a definir que solamente un profesor atiende ahora a estos grupos? Yo ya no me acuerdo. Pero no tiene que ver con el espíritu que inicialmente promovió este modelo. Y que la idea de lo interdisciplinario, en la medida en que los alumnos van avanzando hacia sus carreras, se va perdiendo mucho. Se pierde más todavía al final cuando sólo un profesor dirige las tesinas de salida.

Charla entre profesores. Caso 15. 0:57:45.721 – 0:58:23.128

E: ¿Cómo es introducirse en la UAM-Xochimilco cuando uno viene de otros sistemas y cómo uno se incorpora a los equipos de trabajo aquí?
P: Sí. Bueno pues en principio sí es un cambio el venir de este sistema de materias independientes al sistema modular. Yo todavía tengo que tomar el curso que dan a la introducción del sistema modular y lo que hasta ahora sé de él ha sido por iniciativa propia, por estudiar más o menos en qué consiste y, bueno, también algo de lo que me he dado cuenta es de que, en realidad, no se practica mucho. La mayoría de los profesores lo hacen por su lado y no hay mucha comunicación ya a la hora de impartir los módulos. Es como que al final tú vas a dar el 33.3% de la calificación y que va un poco en ese sentido.

Entrevista Prof. 4 caso 15. Reciente incorporación. CSH. 0:04:12.425 – 0:05:09.798

E: ¿Y cuando uno llega aquí se encuentra con algún tipo de dificultad o apoyo?
P: Pues con las dos cosas, ¿no? Un poco la dificultad de que, en términos de lo que a ti te interesa que es la cooperación entre profesores, pues de repente cada cual está en su dinámica, no hay como esa facilidad. Por otra parte, pues yo he tenido la experiencia de la preocupación de la jefa del departamento en el que estoy de que sí está muy interesada en que tome lo del sistema modular y que, de alguna manera, los dos profesores tengan todo ese panorama de la cuestión del curso. Un poco las dos cosas.

Entrevista Prof. 4 caso 15. Reciente incorporación. CSH. 0:05:11.010 – 0:05:56.117

E: ¿Y cuántos profesores trabajan con cada grupo de estudiantes?
P: Dos, por lo general dos profesores, dos profesores cada uno de 15 horas. O un solo profesor con las 30 horas. Eso es lo que hacemos.
E: Es decir, que puede haber algún módulo o algún grupo que esté trabajando solo con un profesor.
P: Sí, y es mejor, porque entonces tiene que dar expresión, teoría, diseño y esto él solo, entonces en automático se vuelve más operativo.
E: Sí, pero se coordina menos con otros.
P: No, porque queda más coordinado su puro equipo, su puro grupo, sus 30 alumnos, sus 25 alumnos, él se hace cargo de ellos completitos, entonces el trabajo en su interior es más rico pero pierde la posibilidad de trabajar con otro profesor, darle mayor riqueza. Pero a veces trabajar con

otro profesor es la discordia: "tú das expresión y yo doy teoría y se acabó", "oye, pero tenemos que vincularnos", "Yo voy a dar esto de la Mesopotamia y tú das tus rayitas" y sácalos de ahí. Entonces tiene sus sís y sus nos.
E: Es decir, que a veces, a pesar de que a lo mejor más de un profesor tenga que trabajar con un grupo de estudiantes, eso no necesariamente implica que eso dos profesores se estén coordinando.
P: Exactamente, pueden estar completamente descoordinados, puede ocurrir, como nos ha ocurrido, que tenemos un profesor que nos da vía internet teoría y que tendría que estar acá y que tendría que estar sobre todo en el área de diseño compartiendo con otro profesor, pero él es vía internet. O tenemos profesores que, en lugar de hablarte sobre el diseño, te hablan sobre la lucha sindical. Y ahí vienen distorsiones fuertes, o profesores que no se hablan.
E: ¿Y se produce en algún momento la situación de que más de un profesor esté en el aula?
P: Se produce, se debe de producir en el taller de diseño, en nuestro caso, tenemos como el taller de investigación en el que tienen que estar los profesores juntos. Porque es el que jala todo, ¿no?, es el eje rector y solamente los apuntes van complementando. Pero no siempre, siempre lo dan juntos. Llega la distribución: "bueno, tú das diseño el lunes y yo el martes". Entonces ya se divorciaron.

Entrevista Prof. 2 caso 15. Coordinador de Tronco Divisional CAD. 1:14:19.711 – 1:16:45.722

En consonancia, cuando alguno de estos profesores cree reconocer la existencia de algún trabajo coordinado en los módulos, se apresura para aclarar que se trata de excepciones o para poner el contrapunto de lo que consideran la realidad generalizable que es la falta de coordinación:

Ahora yo siento que, aunque sigue siendo muy difícil, hay un poquito más de comunicación entre la gente y ha habido experiencias buenas de trabajos en equipo pero son aisladas. (…) funciona muy bien el módulo 9 que es el módulo de audiovisuales, ahí sí está muy bien ensamblada la parte de que hay un problema a resolver y, durante un trimestre, se lleva a cabo. También está mejor ensamblado –y también en el área audiovisual- el año terminal que es décimo, onceavo y doceavo donde el proyecto –evidentemente, como es proyecto ya para salir a la vida profesional- es muy cuidado y se trata de apoyar más a los muchachos es su proyecto. Te digo en el área de audiovisuales porque en el área de editorial lo que pasa es que los muchachos llevan su proyecto y, de repente, se infla la carga de trabajo porque también los apoyos son importantes como herramientas profesionales, pero son tan importantes porque ya van a salir, (…) y a veces los proyectos son paralelos a sus apoyos, creo que ahí hay un poquito de desvinculación. (…) Hay casos en los que sí se llega a lograr pero yo todavía no lo veo como lo común.

Entrevista Prof. 11 caso 15. Coordinadora Licenciatura. CAD. 0:19:06.173 – 0:22:52.391

Tengo grupos en la carrera de nutrición donde los profesores del trimestre, antes de iniciar el trimestre, se reúnen para coordinar el trabajo de lo que van a desarrollar sobre el trimestre, el trabajo de investigación que se desarrolla -el cual tienen que hacer como un ejercicio de investigación modular- es el mismo para todo el grupo pese a que haya dos o tres profesores porque hay una coordinación entre los propios profesores que imparten el módulo y se trabaja la investigación modular. Aunque uno lo coordine con mayor peso los otros participan en el análisis estadístico, otros participan en el trabajo de campo, etc. etc. Y eso es un módulo bien llevado.
Y la otra parte del sistema modular es: "el responsable del módulo se encarga de la investigación, yo sólo doy mi materia". "Oye, aquí no se llevan materias". "Yo sólo doy anatomía" o "yo sólo doy química de alimentos". "Oye, es que aquí es unidades temáticas que van todas asociadas al propio objeto de transformación". "Sí, yo sólo doy anatomía". ¿Me explico?; Ahí no hay coordinación de nada. Yo me atrevería a decir que hay, inclusive, que hay carreras –no digo que sea el caso de nutrición- en donde los profesores no se conocen a lo largo de todo el trimestre.

Entrevista Prof. 5 caso 15. Coordinador Licenciatura. CBS. 0:25:30.993 - 0:26:51.984

En el caso de mi experiencia concreta en este primer trimestre de clase –estoy dando la fase histórica del módulo séptimo de procesos políticos-, desde el principio del trimestre sí hubo un intento de coordinación con el profesor de la fase teórica, nos acercamos, los dos buscamos e, incluso, decidimos que, como parte de la evaluación, el trabajo de investigación final iba a ser conjunto. Entonces, entre el profesor de la fase teórica y yo, que soy de la fase histórica, sí ha habido el intento y, de hecho, estamos en constante comunicación. A veces incluso trabajamos juntos porque, por ejemplo, ahora mismo él está dando clase y después yo y hay veces que yo incluso llego temprano y estoy un rato en su clase y él se queda un rato en la mía, sobre todo para asesorar a los alumnos en la investigación final en la que queremos que conjunten tanto la parte teórica como la parte histórica, amoldar algún problema y utilizar los conceptos que están viendo con el profesor y trabajarlo ya en algún problema concreto de México –que es lo que están viendo en la parte histórica

> *conmigo-. Pero, por ejemplo, con el profesor de la parte metodológica –que llevan la parte estadística y todo- no hubo ese acercamiento, ¿no? Por parte de él, en algún momento les dijo a los alumnos –cuando le comentaron como estábamos trabajando el profesor Brena y yo- que a lo mejor también le gustaría. Pero nunca hubo ese interés y ese acercamiento de su parte. A él ni siquiera lo conozco físicamente, vamos. Y, bueno, por lo que sé, la dinámica en muchos casos es así.*
>
> Entrevista Prof. 4 caso 15. Reciente incorporación. CSH. 0:07:07.458 – 0:08:54.743

Pero un elemento positivo podemos identificar en ello y es que son conscientes de esta limitación y se dan cuenta de que ésta permea también en sus estudiantes porque mantienen cierto feedback al respecto con ellos.

> *Hay muchos chicos que sí se sienten defraudados porque dicen: "bueno, ¿y el sistema modular dónde está?". Y es la realidad, tal vez en cuanto a habilitación todo está perfecto, pero ¿entonces dónde quedó? No son tontos, ellos se dan cuenta perfectamente y yo creo que ahí sí hay una parte que nosotros les debemos mucho, el trabajar más profundamente sobre esto. (…) Sí, que yo digo que bueno, que haya una figura que nos ayude pero que también haya más participación por parte de los profesores.*
>
> Entrevista Prof. 11 caso 15. Coordinadora Licenciatura. CAD. 1:05.52.216 – 1:06:26.374

> *Por lo que me han comentado, los estudiantes también tienen la impresión de que el sistema modular es un sistema que está planteado como un trabajo en equipo, de integración... Pero que ellos sienten que no funciona mucho.*
>
> Entrevista Prof. 4 caso 15. Reciente incorporación. CSH. 0:39:17.500 – 0:39:34.476

Por su parte, los estudiantes nos confirman que mantienen sobre el tema de la coordinación la misma idea que sus profesores y ponen de manifiesto que, para ellos, se trata de algo fundamental.

> *E: Bueno y, en términos de coordinación, ¿qué es lo que echáis de falta de vuestros profesores, es decir, creéis que se deberían coordinar más?; ¿para qué?*
> *ES12: Pues creo que sí, pero por supuesto...*
> *E: Pero ¿para qué?*
> *TODOS: (Hablan a la vez)*
> *ES8: Que lleguen a un punto medio y digan de aquí partimos y aquí terminamos. Porque eso de que van en una línea y ya casi dos meses o unas semanas antes: "sabes que este no es trabajo final, yo lo quiero así, así que me vas a hacer uno nuevo individual", bueno... Es, eso de ponerse de acuerdo o no creo que también nos pega, ¿no?, a nosotros y sí nos pega, porque al fin y al cabo somos los que estamos aprendiendo y eso de que nos exigen un trabajo final que se ponen según mutuo acuerdo... A mí me tocó unas tres semanas antes y que no le gustaba a la maestra, a la profesora de historia lo que estaba haciendo de metodología, en cuestión a los criterios del trabajo final y: "no, házmelo diferente, hágamelo diferente".*
>
> Grupo de discusión estudiantes 7º trimestre de Sociología. Caso 15. 1:17:08.532 – 1:18:06.467

> *E: No, pero digo yo, entonces el trabajo final ¿no es uno para todos, es decir, uno para todos los profesores?*
> *TODOS: Depende, depende de...*
> *ES12: Depende de cada profe. Si un profe dice: "bueno, sí me voy a coordinar con mis otros colegas", pues va, pero si no quieren...*
> *E: ¿Uno para cada profesor?*
> *ES8: O puede ser un ensayo, o puede ser un examen, o sea...*
> *ES12: O sea, varía...*
> *ES14: En ocasiones, en casos, tres trabajos, en casos solo dos...*
> *E: Entonces ¿cómo se produce esa integración de los tres elementos?*
> *ES11: Pues como ellos quieren...*
> *ES13: Si se ponen de acuerdo, viene la integración de metodología, del taller y de las dos materias. Pero desde un inicio, porque hay gente que se disocia así de:"no, la metodología va muy bien, esto..." y lo disocian.*
> *E: Veo que hablas de un taller y dos materias. Supongo que cuando hablas de materias te estás refiriendo a historia y teoría y cuando hablas de taller a estadística, ¿no?*
> *ES13: Es estadística o metodología.*
> *E: O metodología.*
> *ES13: Sí, porque el taller varía.*

Grupo de discusión estudiantes 7º trimestre de Sociología. Caso 15. 1:18:12.514 – 1:19:22.450

Comenzamos el estudio de este caso bajo la premisa de que la adopción de un sistema modular como modelo institucional traería de la mano un alto grado de trabajo en equipo entre el profesorado. Como estamos explicando, nos hemos encontrado con una realidad actual diferente a la que esperábamos en términos de coordinación docente. No obstante, del discurso manejado por los participantes y recogido en los 4 grupos de citas anteriores, se puede deducir que para ellos también resulta evidente esa relación entre la adopción de un sistema modular y el trabajo en equipo del profesorado.

Refuerza nuestro razonamiento ver que los profesores perciben que se ha producido cierto alejamiento de lo que es el propio sistema modular y ahora muchos abordan su aportación al módulo como si del trabajo en una materia se tratase. Identifican en su propia trayectoria un proceso que califican de involución porque piensan la evolución en términos de mejora.

E: ¿Entonces cómo se trabaja en realidad?; Es decir, ¿qué es lo que hace cada uno en un módulo?
P: Pues imparte su materia.
E: Pero se supone que no hay materias.
P: Así es, pero esa es la realidad, se asume como una materia, incluso he tenido conflictos con profesores cuando asigné los módulos el trimestre pasado y ya los empecé a tener en este porque ya me dijeron desde arriba: "Oye, ¿por qué pusiste a este profesor acá si él nunca ha impartido esto?" Entonces el mensaje es, "a él ponlo donde ha impartido su materia".
E: Por lo que estoy entendiendo –y no sólo en esta entrevista sino en más- es que se maneja como un discurso teórico de lo que es el sistema modular pero es que en la práctica realmente…
P: Sí, es cierto, se ha perdido. No es que no haya existido, si existió, y entiendo por qué ha sucedido. Hay todo un proceso exógeno y endógeno en eso: condiciones laborales; condiciones externas; sistemas competitivos cuando este proyecto piagetiano no está inscrito en una conceptualización competitiva, sino más bien motivacional, más de integración, más de incorporación, ese es el sistema teórico que nos rodea, con el cual se construye ¿no?. Y este sistema lo metes en un sistema competitivo pues choca, entonces tenemos una serie de distorsiones.

Entrevista Prof. 9 caso 15. Coordinador Licenciatura. CSH. 1:27:29.722 – 1:29:02.705

Pues algunos lo llaman involución porque dicen que hemos ido para atrás, ¿no? e inclusive yo he escuchado por ahí que va a haber unos cursos para rescatar el sistema modular, replantear el sistema modular, reencauzar el sistema modular. Darle nuevos objetivos, nuevos parámetros, porque ya lo perdimos o no sé qué... Me parece que muy poco se ha avanzado metódicamente sobre el sistema modular y su funcionamiento operativo en la docencia, en la investigación.
Y sí se ha desprestigiado o se ha dejado de lado o se ha llegado al hartazgo o simplemente esa formación tradicional está haciendo mella, fuerza, porque avanza la edad, nos volveremos más tercos, más inoperantes, y entonces se está viendo, se está planteando esta distorsión.

Entrevista Prof. 2 caso 15. Coordinador de Tronco Divisional CAD. 0:59:27.929 – 1:00:29.185

P: … Entonces yo creo que trabajar con ellos es muy padre, una vez que entren en este circuito. Cuando ellos se niegan a entrar a este circuito es cuando tenemos problemas, cuando el maestro en su relación con ellos de alguna manera, quizás no específicamente, pero con sus actos, sus ademanes, algún comentario por ahí, no está trabajando el sistema modular, afecta a la relación y al proceso. ¿Y eso cómo lo puedes controlar? Pues ya se va, se va, y ya ¿cómo lo logras? Llegan a otra área y les ponen: "aquí están sus materias", guau, o sea, es ¿te fijas qué encontronazo?
E: Ah, ¿tienen materias?
P: Le llaman apoyos.
E: Apoyos.
P: En arquitectura "tienes estructura por acá y tienes esto". Entonces es un encontronazo, no lo ven integral. Lo ven integral en el proyecto, pero no…
E: No en el desarrollo, en la dinámica diaria del módulo, ¿no?
P: Exactamente, porque tratan de darle un conocimiento básico teórico y luego juntarse, ¿no?
E: Ahí hay una especie de ruptura con el sistema modular.
P: Claro, entonces tanto sembrar, tanto estar ahí y acá y de repente llegas y ¡oh, surprise!
E: Asignaturas tradicionales como habéis tenido hasta antes de llegar aquí.
P: En algunos casos se vuelven verdaderas asignaturas tradicionales, se vuelven verdaderas cátedras, que no debería de ser porque el módulo no está así (…) Entonces, no hay una concordancia lógica en

ese aspecto y no hay manera de resolverlo.

Entrevista Prof. 2 caso 15. Coordinador de Tronco Divisional CAD. 1:23:52.112 – 1:25:30.831

P: En esta licenciatura en particular yo creo que el mayor defecto, tiene muchos pero yo creo que el más grande es que cada profesor da lo que sabe lo da en su horario, en su huequito, no habla con el de al lado, no hay un objeto de transformación al final, no se puede evaluar la transformación del objeto real, no se puede evaluar el logro del proyecto y, entonces, este desacuerdo es más fácil lubricarlo usando la calculadora. Entonces, tú diste teoría del diseño, vales el 9.785% del trimestre; tú diste computación, tú vales el 7.11; tú diste fotografía, tú vales el 13.14; tú que asesoraste proyecto terminal te toca el 26.70. Se saca un promedio ponderado y esa es la calificación. Y luego nos quejamos de que los alumnos se insubordinan porque a la hora de la docencia les prometemos que todo va a ser una sola unidad, no es cierto, son 6-8 unidades enteramente separadas pero, eso sí, la calificación es una sola acta. Entonces el alumno que sacó 10 en diseño, 10 en teoría, 10 en foto, 10 en cómputo, 10 en esto, 10 en lo otro, se peleó con el profesor de historia del arte y reprobó todas porque es una sola acta.
E: Es decir, ¿cada uno de estos elementos que se incorporan dentro del supuesto módulo es lo que llamáis apoyos que giran alrededor del objeto de transformación?
P: Que en la vida real operan como materias en la mayor parte de los módulos.

Entrevista Prof. 12 caso 15. Coord. de Maestría. CAD. 0:30:09.617 – 0:31:54.862

Señalan que ya son pocos los docentes que trabajan realmente con un sistema modular y afirman, además, que el profesorado ya no sabe lo que es exactamente.

(Hablando del sistema modular) *Ya se volvió dogma, ya se volvió salmo, ya la gente lo repite, y lo repite, y lo repite y nadie lo está haciendo. Si te puedo decir que lo he visto funcionar, ha sido por casualidad, por milagro, porque se produce el chispazo, porque la casuística de un tema choca con la personalidad de cierto profesor, que embona con los deseos de cierto grupo de estudiantes porque hay un tema de interés común y se produce el milagro. Pero el margen de incertidumbre que genera este modelo pedagógico es tan absolutamente incontrolable que mucha gente no lo aguanta.*

Entrevista Prof. 12 caso 15. Coord. de Maestría. CAD. 0:11:06.889 – 0:11:56.412

P: Entonces es ahora que estoy en un puesto semidirectivo que sí puedo ver cuál es el sistema modular pero mi sorpresa es cuando trabajo con mis compañeros y no lo conocen. Y se niegan a conocerlo. Trabajo con otras divisiones, que me llaman de otras áreas y tampoco saben lo que es el sistema modular. Entones yo creo que eso ha sucedido, fíjate, que o llega gente externa o no se ha dado la Universidad la tarea de darle a la gente las bases de lo que es el sistema modular para que lo pueda entender, lo pueda aprender y lo pueda aplicar, todo.
E: Como un curso de mantenimiento.
P: Ándale. Sí dicen "¡Ah!, aquí va a haber un curso de lo que es el sistema modular". Yo lo he tomado y digo que como que suena bonito pero una persona como yo que llega y está escuchando: "Entonces la epistemología de…" A las 3-4 horas que están con un discurso de este tipo, después de las 4 de la tarde, después de que comiste, después de llevar una jornada de trabajo, estás haciendo esto. (…) Y dices: "A ver, un pedagogo que me enseñe esto y que me ayude". Que, a lo mejor soy muy ignorante, o muy tonta, o muy… pero bájate a mi nivel, aterriza conmigo para que me ayudes y pueda entender lo que me quieres decir.

Entrevista Prof. 3 caso 15. Coordinadora de Tronco Divisional CBS. 0:38:18.614 – 0:40:04.601

¿Cuáles problemáticas enfrenta uno? Sí, las hay también: gente que no entiende el modelo educativo, estudiantes que quieren venir a ser educados tradicionalmente, falta de recursos educativos en términos de la tecnología educativa (materiales de apoyo). Y, en general, se podría decir que esas son las principales problemáticas.

Entrevista Prof. 5 caso 15. Coordinador Licenciatura. CBS. 0:18:14.579 – 0:18:43.336

En consecuencia, creen que son excepcionales las ocasiones en las que los estudiantes tienen de experimentarlo, hasta el punto de que algunos docentes comentan que su objetivo es que los estudiantes con los que trabajan vivan realmente, al menos en una ocasión, el aprendizaje a través de un módulo.

(Hablando de los estudiantes) *Me gusta pensar que vienen sin tener idea de en dónde se están metiendo, ya estando adentro se emocionan y que, a pesar de que en entran mucha gente que los desinfla y los desanima, quizás mi clase esté formando parte de esa experiencia que yo he vivido donde digo: "tal profesor y tal profesor, tal trimestre en tal proyecto, ocurrió el milagro y sí pasaron*

> *cosas". A mí me gustaría pensar que cuando pongo a los alumnos a hacer algo que a lo mejor en ese momento no es lo que esperaban hacer, pero lo hacen y regresan habiendo vivido una experiencia que haga sentir que, por lo menos, el sistema modular no es choro, sino que sí pasa, que sí sucede.*
> Entrevista Prof. 12 caso 15. Coord. de Maestría. CAD. 1:49:26.645 – 1:50:25.935

Directamente relacionado con lo anterior nos parece apropiado llamar la atención sobre los cambios que se producen en el tipo de intervenciones que hacen los participantes en el grupo de discusión de estudiantes recién llegados y las que hacen los que participan en el grupo de discusión de estudiantes de séptimo trimestre de Sociología:

Durante su primer trimestre en la UAM-X se crean unas expectativas muy altas sobre la Unidad en la que estudian y los beneficios que les proporcionará formarse a través de un sistema modular, confían firmemente en que al término de sus estudios de licenciatura van a ser unos profesionales comprometidos y capaces de ponerse en marcha. Es decir, ellos comienzan su formación universitaria motivados y depositando en la institución y el sistema un alto grado de confianza. Esto es lógico teniendo en cuenta que este primer trimestre en el Tronco Interdivisional se dedica justamente a aprender en qué consiste el Modelo Xochimilco y a estudiar sus elementos fundamentales.

> *ES3: Comparándolo con mis clases teóricas y tradicionales que tuve antes, sí noto mucho la diferencia porque tuve muchas materias biología, química, computación, programación, etc. Y lo noto porque antes era biología, ok, hora de biología pienso como biólogo, estudio biología y me enfoco a la biología. Termina mi clase y empiezo química, pienso como químico, estudio química, sólo química y encerrarme en esos mundos en cada materia. Y aquí lo que hacen es ok, te voy a enseñar morfofisiología ya no pienso sólo anatomía y fisiología por separado, las uno y enfoco el conocimiento de ambas a una sola cosa. Entonces sí se nota la diferencia y está mejor así, porque antes como que englobar las cinco materias que llevaba cada trimestre en la otra unidad, pienso en química en un momento y para el otro examen no puedo pensar en química, tengo que pensar en biología y en el otro tengo que pensar en otro, y en el otro para otro, pero realmente para el trabajo, para la vida diaria, no piensas un rato como químico y en otro como biólogo y en otro como programador, piensas como ingeniero en alimentos, que es en la carrera en la que yo estaba. Entonces eso es lo que me gusta de aquí, que aquí no te hacen pensar como persona que estudia anatomía, persona que estudia fisiología, persona que estudia histología o patología, te enseñan a pensar como médico, que es integrando las cuatro materias en una sola, o sea, aplicar realmente el conocimiento. Entonces creo que es la, la diferencia que he notado en la forma de estudio.*
> Grupo de discusión estudiantes Tronco Interdivisional caso 15. 0:53:32.078 – 0:55:09.427

> *ES2: Y pues como se nos ha dicho desde el principio, ¿no?: Aquí te vas a enfrentar a la sociedad como tal y no te vas a encerrar en tu carrera. Mientras estés en la universidad no vas a estar solamente encerrado en lo que ves, sino que vas a salir y vas a ver lo que está pasando realmente y vas a llevar tu carrera a una realidad, a enfrentarla realmente con lo que está pasando y no quedarte así como, que tus clases, tus clases, tus clases y hasta que sales, de repente sales y ya no sabes qué hacer.*
> Grupo de discusión estudiantes Tronco Interdivisional caso 15. 1:17:36.805 – 1:18:10.518

> *ES1: (…) me gustó mucho lo del TID porque, bueno, lo vi así como que te hace ver un problema en diferentes puntos de vista. Por ejemplo, cuando discutimos algún problema no sé, bueno, se me viene a la mente un tornado, un huracán o algo. Tal vez el doctor se va a dedicar desde el punto de vista de curar a los enfermos, el de políticas tal vez a implementar nuevas leyes para quitar esas casas que están ahí... Y eso me gustó porque hace que la escuela se haga más socialista más hacia una sociedad y no que sea enfocado a medicina y se acabó y, no me interesa saber nada más de medicina si no que abre más puertas a saber más de, no sé, estomatología por ejemplo, yo no sabía que existía esa carrera, o cosas así, te abre más las perspectivas y yo sí llegué a esta escuela buscando eso, algo diferente a lo del sistema tradicional.*
> Grupo de discusión estudiantes Tronco Interdivisional caso 15. 0:08:04.478 – 0:09:02.014

Por su parte, para los estudiantes que ya llevan un tiempo en la UAM-X la idea predominante es que esas expectativas iniciales no se están cumpliendo, hasta el punto de que alguno manifiesta que ya casi no queda rastro de esa ilusión con la que comenzó porque cree que el

Modelo Xochimilco tiene unas bases pedagógicas que no se están cumpliendo y se sienten defraudados. Otros apuntan que parte del problema puede estar en su propia actitud porque, al no asumir el nivel de responsabilidad que exige la autonomía en el sistema modular, fuerzan a sus profesores a dejar de tratarlos como personas activas en su proceso de aprendizaje.

> *ES12: Yo estaba esperanzado, yo estaba súper ilusionado porque la maestra que me tocó era una diosa, hasta le digo que es mi primer amor de universidad. Era una diosa porque realmente se ponía como una guía nada más, ella era guía y se eliminaba el sistema napoleónico, la onda tradicional desde primaria. Se empezaban los debates... Y yo venía con una emoción a la escuela, pero cosa que ya no era un trabajo, ¿no? (…) Otra cosa que, que se me hace maravilloso del sistema modular, teóricamente, es que yo aprendo de mis compañeros, cosa que antes no. Antes era lo que, lo que me decía la enciclopedia con piernas, ¿no? y tan-tan, eso es el sistema napoleónico. Aquí eso se me hizo magnífico. Por desgracia, ya avanzando, todos los profesores yo creo que confundieron libre cátedra con "voy a hacerlo como lo que yo quiera". Pero ojo, la UAM-Xochimilco tiene bases pedagógicas que no se están cumpliendo. Los únicos trimestres que yo tuve más o menos de sistema modular fueron el primero y segundo. Los demás era que yo venía a ver qué me decía el profesor y después hablaba. (…) también platicando con otros compañeros, a varios no les tocó, a varios no les ha tocado el sistema modular. Por eso se me hace muy engañoso a mí. O sea, la práctica es otra cosa totalmente napoleónica y yo ya vengo medio desilusionado a las clases. De hecho no son clases, (…) son reuniones de discusión, yo por eso venía encantado, ahora vengo y ya digo: bueno, me motiva escuchar, aprender de lo que me dicen los profesores. Por desgracia todavía mis clases dependen de lo que digan los profesores, la verdad. Y eso es un problema mío, totalmente, porque yo me desmotivé, la verdad. Vengo porque me gusta el aprender, me gusta la carrera.*
>
> Grupo de discusión estudiantes 7º trimestre de Sociología. Caso 15. 0:09:02.441 – 0:11:57.509

> *ES8: (…) o sea también se supone que como sociólogos desde cuarto trimestre te dan metodología de la investigación y de cómo hacer entrevistas y la chinga pero nunca las aplicas, siempre terminas metiéndote en la biblioteca, sacando tres libros, buscando en internet, sacando otros tres libros y de ahí basarte en las experiencias de alguien más que tal vez no tuvo experiencias y se basó en experiencias de alguien que sí tuvo experiencias, para hacer tu trabajo.*
>
> Grupo de discusión estudiantes 7º trimestre de Sociología. Caso 15. 0:48:12.561 – 0:48:39.078

> *ES14: Bueno, es que yo considero que esto del que no se aplique bien lo que es el sistema modular también depende de un uno, porque se supone que, ok, vengo a platicar aquí en mi grupo, pero se supone que yo antes de llegar aquí ya tuve que haber leído algo, tuve que haber estudiado el tema y venir a exponerlo aquí, a platicarlo. Pero lo que sucede es que muchos de nosotros solo venimos a escuchar, no venimos a aportar algo, no leemos, no... Entonces yo considero que eso es lo que ha hecho que se esté distorsionando, ¿no? lo que es en sí el concepto y lo que está provocando que los mismos docentes pues nada más lleguen y a imponer cátedra porque no les aportamos tampoco nosotros nada.*
>
> Grupo de discusión estudiantes 7º trimestre de Sociología. Caso 15. 0:12:28.166 – 0:13:10.906

Dificultades actuales: Posibles causas.

Durante el análisis de toda la información recogida nos hemos dado cuenta de que, en realidad, es posible que esa falta de coordinación y el hecho de que el sistema modular parezca estarse desdibujando en opinión de gran parte de los participantes en el estudio, quizás no sean causas sino el efecto de todo un entramado de problemáticas y necesidades identificadas a través de las diferentes entrevistas y grupos de discusión: como iremos viendo a continuación señalan fundamentalmente las siguientes: Falta de definición curricular; dificultad para compatibilizar docencia e investigación y obtener estímulos en ambas; problemas con las figuras de coordinación; falta de liderazgo académico, de reconocimiento y de estímulo; falta de formación sobre el sistema modular y necesidad de apoyo pedagógico; elevada media de edad del profesorado e incorporación del profesorado novel; e inercia provocada por las necesidades institucionales de cada momento.

a) Falta de definición curricular.

A la hora de concretar el modelo los documentos oficiales con los que cuentan son los planes de estudio de las diferentes titulaciones y los programas de los diferentes módulos de las mismas. De estos programas tienen dos versiones, la sintética y la ampliada: la primera es la que se aprueba en el Consejo Académico y recoge los elementos básicos del módulo y, la versión ampliada, es más completa pero sigue estando muy poco definida puesto que se hacen las descripciones en términos muy genéricos.

Se trata, por tanto, de un modelo curricular bastante abierto y flexible en el que se tienen claras las grandes problemáticas a abordar pero se deja un amplio margen de maniobra a profesores y estudiantes. Esto permite que cada docente o equipo modular pueda poner su sello al módulo y, además, pueda adaptarlo a los estudiantes que tiene en el aula y al contexto del momento. Los estudiantes también van a poder implicarse muy activamente en su formación si lo desean. Es un modelo que no rompe las alas al ilusionado ni pide demasiadas cuentas al despreocupado.

> *Entonces este sistema te permite, eso es lo grandioso, te permite que si tú quieres estudiar como estudiante, quieres prepararte, sales muy bien porque aprovechas a los docentes, aprovechas la información, te metes, investigas... Sales muy bien, pero también, si te vale sorbete, también sales.*
>
> Entrevista Prof. 2 caso 15. Coordinador de Tronco Divisional CAD. 0:44:46.487 – 0:45:02.624

> *Creo que hay cosas que nos faltan, pero es como en todo, ¿no? Sin embargo me parece que la riqueza del sistema modular es que te da manga ancha para poder hacer todo lo que tú quieras hacer positivamente y lograrlo al 90%, pero también te da manga ancha para que te desaparezcas. Hoy llego y "lean este libro y nos vemos mañana", y hoy llego y "¿cómo les fue? pues vayan ya para el patio, nos vemos pasado mañana". (…)*
> *Entonces tú tienes razón, tú lo definiste bien: el sistema modular, nuestro sistema modular, depende mucho de la responsabilidad, tanto de los alumnos como de los docente-investigadores, sobre todo de las autoridades, porque son docentes pero les da miedo aplicar esa responsabilidad: "Oye, cómo le voy a poner una falta a tal maestro" "si lleva una semana que no viene, ponle si quiera una falta o háblale por teléfono", "no le encuentro", no quieren asumir esa responsabilidad.*
>
> Entrevista Prof. 2 caso 15. Coordinador de Tronco Divisional CAD. 1:36:14.183 – 1:37:21.277

> *Tú lo has visto, en el Tronco Interdivisional hay un maestro que es de sociología dando el TID y al lado está el de diseño dando el TID, los dos alumnos ven el mismo problema pero son completamente distintos. Y esa es la riqueza también del sistema modular, porque dices: "yo reprobé, repruebo cuarto módulo, lo tengo que repetir pero yo sé como alumno que voy a ver otra cosa completamente distinta".*
>
> Entrevista Prof. 2 caso 15. Coordinador de Tronco Divisional CAD. 0:23:59.758 – 0:24:21.868

> *… cada módulo es diferente -independientemente del programa y del módulo- porque quien esté enfrente de ti, los alumnos tienen diferentes habilidades y nuestra principal función, o una de nuestras principales funciones, es tratar de descubrir las habilidades y los potenciales de cada uno de los alumnos y luego cómo pueden servirnos hacia el interior del grupo. (…) Aquí les decimos: "ustedes no van para arquitectura ni para planeación, ni para gráfico... Aquí van para diseño, todos", somos tronco divisional, son dos módulos, aquí vamos por eso y entonces tenemos que aprender un poco de todo porque vamos para diseño. Entonces, ¿por qué son diferentes los módulos? porque cada trimestre planteamos trabajos diferentes, procesos diferentes. Hoy analizamos la plaza de la Constitución, mañana la plaza Conchita, o el corredor Mengano o Perengano… Hoy definimos que nuestro problema eje va a ser diseñar mobiliario para vivienda, mañana va a ser para escuelas, entonces siempre estamos cambiando, nunca es el mismo módulo.*
>
> Entrevista Prof. 2 caso 15. Coordinador de Tronco Divisional CAD. 0:19:34.813 – 0:21:29.120

Para algunos docentes esa indefinición es una de las grandes virtudes del modelo porque no se ha dogmatizado y eso permite contar con cierta diversidad en su interpretación. Sin embargo,

no son pocos los que consideran que puede resultar contraproducente si no se complementa con algún mecanismo de control o feedback por parte de la propia institución. E, incluso, algunos consideran que la dinámica didáctica está tan poco definida institucionalmente en la UAM-Xochimilco que cada profesor interpreta el modelo a su manera y eso es lo que produce ese alejamiento de lo que es el propio sistema modular. Al tratarse de una organización que deja tanto margen de maniobra, entendemos que está muy basada en la responsabilidad tanto de sus docentes como de los estudiantes. El sistema funcionará bien si se cuenta con esa responsabilidad y no lo hará en caso contrario.

> *Me da la impresión de que no ha habido un seguimiento por parte de misma institución que ayude a alimentar el sistema esencialmente. Yo siento que sí se queda muy a la libre interpretación. Aunque eso se puede interpretar también como que existe esa libertad de cátedra, existe esa libertad para poder cada quien como hacer sus conclusiones sobre un sistema. Pero, si no se retroalimenta, si no hay algún tipo de cursos de actualización, o de cursos temas es muy difícil. Y también, aunque existan -que desde Rectoría se hacen esos cursos-, no hay suficiente difusión y, como tampoco es obligatorio para el profesor, el profesor siempre prefiere hacer la labor del mínimo esfuerzo y concentrarse en su tema específico. Es un problema porque, a veces, entre los mismos profesores que tenemos 15-20 años, no estamos hablando el mismo lenguaje y todos decimos: "sí, entendimos perfectamente", intercambiamos los programas pero, ya sobre la acción, cuesta mucho trabajo lograr el seguimiento incluso a nivel micro. El mismo proyecto trimestral de 11 semanas es de: vamos a vernos la primera sesión, nos vemos tal vez en la semana 5 y nos vemos la 11. Hay pocos módulos y eso depende mucho de la voluntad de los profesores donde se puede ya hacer ese engranaje. Cuesta mucho trabajo esa parte, hay demasiada "libertad".*
>
> Entrevista Prof. 11 caso 15. Coordinadora Licenciatura. CAD. 0:09:42.117 – 0:11:22.120

> *E: ¿Y os está resultando fácil trabajar así?*
> *P: Para los maestros que tenemos cierta experiencia, yo creo que sí, pero para los maestros reacios o que ya están anquilosados o que vienen de la tradición completamente tradicional y que en un principio, con el romanticismo y las ganas le echaron y ahorita ya llegaron como que a la conclusión de que "yo soy el rey yo tengo que imponer mi ley y ahí te va el conocimiento y no proteste", estamos cayendo en sistemas tradicionales operativamente, inclusive por la misma gente que inició, eso es terrible. Yo aquí lo tengo, aquí lo tengo y tú le dices: "mire maestra, aquí el programa dice que tenemos que hacer esto", "no, no, no, no, no, esto es esto y se acabó". Y entonces dices, ¿qué pasó? Ahora, desde el punto de vista de los alumnos, es donde se encuentra el problema mayor, porque los alumnos están acostumbrados a un sistema tradicional y el enfrentamiento a este modelo pues es fuerte; y luego cuando les exiges ciertas responsabilidades, pues ahí ya está torciendo la burra. El alumno mexicano no le gusta ser responsable ni de sí mismo. O sea, falta un grado de actitud, de responsabilidad.*
>
> Entrevista Prof. 2 caso 15. Coordinador de Tronco Divisional CAD. 0:30:16.014 – 0:31:25.201

> *ES7: (…) Y como para recomendarle a alguien "sí, ven a la UAM", pues yo le diría: "es buena, es buena" pero necesitas que te guste mucho leer, que te guste mucho indagarte, que te guste mucho la discusión para tener bases de defender lo que tú dices, para las justificaciones porque del tiempo que he tenido yo en el TID pues veo que es eso, son lecturas tienes que justificarte por qué es que tú tienes que defender lo que tú dices y con bases, entonces en ese caso yo le diría: "si te gusta esa manera de discusión, de leer, de investigar, de poder defender lo que tú tienes, a manera de saber mediante otras lecturas o conocer, entonces adelante". Porque sí es muy diferente, no nada más vas a venir aquí a escuchar a todos y "sí, sí, está bien lo que dice, sí está bien lo que dice", y quedarte nada más con esto. Lo que hace este sistema es ir más allá de lo que ellos te están comunicando a ti o lo que tú estás viendo o leyendo e ir más allá de.*
>
> Grupo de discusión estudiantes Tronco Interdivisional caso 15. 1:09:01.198 – 1:10:13.790

b) Dificultad para compatibilizar docencia e investigación y obtener estímulos en ambas.

Pero el nivel de compromiso de los docentes se está viendo condicionado por la propia situación que viven. Compatibilizar docencia e investigación está resultando ser una auténtico problema, el profesorado tiene la sensación de no contar con tiempo suficiente como para

poder cumplir en ambas funciones como deberían para conseguir los complementos salariales que desean y, en muchos casos, necesitan.

Desde el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) de México se ha creado el Sistema Nacional de Investigadores (SNI)[28]. Cuando un profesor-investigador consigue entrar en el SNI recibe un complemento salarial cuya cantidad depende de la puntuación alcanzada en los criterios de valoración establecidos en la convocatoria –son criterios como la cantidad de publicaciones científicas o la participación en proyectos de investigación-. El SNI funciona de forma parecida a una beca prorrogable cada cierto tiempo, de tal modo que los investigadores ya incorporados deben renovar su permanencia en el mismo y, para ello, han de acreditar méritos suficientes. A través de la valoración obtenida en los méritos del nuevo periodo evaluado, se recalcula la cantidad a la que ascenderá el complemento.

> *(…) también eso influía y entonces no había trabajo colectivo. Pero, particularmente, yo lo atribuyo más en esta lógica, al menos el pretexto original fue "pues necesito producir investigación, necesito producir artículos, ir a conferencias… tengo poco tiempo para reunirme con los profesores y trabajar en proyectos de investigación con los alumnos, porque yo tengo que hacer otras cosas para lograr las becas que me ha impuesto el sistema de educación superior". Entonces, ante eso y que lleva mucho tiempo hacer esto, no hay una motivación de quedarse más con los alumnos a trabajar en equipo. Uno tendría que sacrificar su nivel económico para quedarse con los alumnos porque eso implicaría no atender los puntos, no ir a dar una conferencia en la que te den 20 o 30 puntos, o no elaborar un artículo para que te de 150 o 200 puntos; o sea, la escala de la competencia por los puntos.*
>
> Entrevista Prof. 9 caso 15. Coordinador Licenciatura. CSH. 0:31:43.949 – 0:32:48.879

Por otra parte, también en docencia existen algunos complementos basados fundamentalmente en criterios cuantitativos y que se complementan con las valoraciones de los estudiantes. En algunos casos esto provoca que profesores de medio tiempo acaben asumiendo una carga docente similar a la del profesor a tiempo completo para poder acceder al complemento económico que necesita. Pero, en el caso de este tipo de profesores, es muy frecuente que compatibilicen su trabajo a medio tiempo en la UAM-X con un trabajo a medio tiempo en otra institución. Además, algunos insisten en que hay docentes que, para obtener esa valoración positiva que necesitan de los estudiantes, optan por no ser exigentes con ellos.

> *Mira, hay un momento histórico en la universidad que, por azares del destino, sacan una cosa que se llama beca a la investigación y empieza por x número de productos de investigación – que pueden ser publicaciones, presentaciones en congresos, libros- empieza uno, bajo un tabulador a generar cierto puntaje. Si tú logras cierto puntaje se te va a dar un monto extra a tu sueldo que le llaman la beca a la permanencia, que representa otro sueldo, casi el equivalente a lo que ganas en el otro y, a veces, más. ¿Qué sucede cuando esto empieza a surgir? Como aquí estamos contratados para ya sea investigación y docencia, o docencia y difusión de la cultura, o investigación y difusión de la cultura, y existe otra beca que es a la docencia, con la que también recibes un monto similar a tu sueldo, siempre y cuando hayas dado tantos números de horas de grupo. Entones, ¿qué sucede? Que la gente empieza a pelear esos puntos en cuanto a número de horas, en cuanto a número de publicaciones, en cuanto a número de congresos… y nos olvidamos de la calidad. Entonces la gente comienza a pelear por esa situación y, entiendo la crisis económica, la puedo entender, pero se nos olvida la parte de calidad. Y entonces la docencia se empieza a venir para abajo, pero de una manera estrepitosa.*
>
> Entrevista Prof. 3 caso 15. Coordinadora de Tronco Divisional CBS. 0:18:40.478- 0:20:23.185

> *Y, una perversísima beca, la de docencia, hace que el profesor en lugar de procurar hacer un trabajo, exigir al alumno un trabajo de campo, que se esfuerce en ir al campo a investigar, etc. –que se hacía anteriormente- empieza a flexibilizarse en términos de que lo evalúen bien en la séptima semana. Porque, si lo evalúan mal, pierde la beca de docencia. Y hay casos patéticos en donde casi, casi:*

[28] http://www.conacyt.gob.mx/SNI/2011/Paginas/default.aspx

> *"Bueno, ¿qué quieren?; ¿10?; Ya tienen". Desde el principio garantizando una buena evaluación en la séptima semana. Y los alumnos lo van aprendiendo, porque se lo van transmitiendo cómo tienen que hacerle de una generación a otra. Y se convierten en generaciones que te empiezan a exigir ya así… pues casi, casi te condiciona esta situación a que no les exijas, si les exiges pues te insisten y… efectivamente, uno ve reflejado en ciertas ocasiones el resultado cuando uno exige a los alumnos en las calificaciones de puntaje, que te pasan a torcer y te andan quitando la beca de docencia. Entonces, es un reto más para los profesores motivar a los estudiantes y lograr mantener la beca. (…) Es muy complejo, y es tan difícil que, a veces, el profesor decide no involucrarse en motivar: "No quieren venir, no quieren trabajar, no hay problema". Es el menor esfuerzo, tanto de los estudiantes como del profesor.*
>
> Entrevista Prof. 9 caso 15. Coordinador Licenciatura. CSH. 0:33:01.869 – 0:34:53.662

> (Hablando de las consecuencias de la beca de docencia y del poder de los estudiantes con sus valoraciones para la misma) *Hay profesores de años (…) que, de repente, sus clases las dan por internet, plantean la entrega de los trabajos no para evaluarlos frente al grupo (…) entregan los trabajos y ya se van, muy pocos profesores siguen pidiendo la réplica y lo condiciona, y a veces es porque uno lo pide y al otro no le queda más que estar ahí. (…) Esa es la realidad, ese es el diagnóstico real. Entonces, ¿cuál trabajo colectivo?; ¿cuál integración?; No hay, no existe. Ese es uno de los retos ¿cómo hacerlo con toda esta complejidad de los puntos, las becas, un sistema que te exige unos usos y costumbres que, por lo menos, hace 15 años empezó. Que ya en 15 años ha generado unos usos y costumbres que ¿cómo romper esas sinergias?; ¿bajo qué nuevas políticas? Yo creo que lo primero es que hay que tener claras esas prácticas, o sea, tener claro el diagnóstico para actuar, no querer pensar que lo vas a cambiar todo pero empezar a hacer. Pero yo siento que el trabajo colectivo se perdió.*
>
> Entrevista Prof. 9 caso 15. Coordinador Licenciatura. CSH. 0:34:53.837 – 0:36:36.300

Si hacemos un recuento podríamos encontrarnos con profesores que cubren la carga docente de tiempo completo, tienen un trabajo en otro lugar a medio tiempo y, además, han de sacar tiempo suficiente como para cumplir con los requisitos en términos de investigación y publicaciones. Esto no deja mucho margen a la reflexión, a la preocupación por la docencia, a buscar momentos de encuentro con los colegas para realizar un trabajo conjunto o a abordar un apoyo específico de un módulo desde una dinámica diferente a la de una asignatura convencional. Se prima así el trabajo individual sobre el colectivo y lo esperable en estas circunstancias es que cada módulo -que debería ser un todo integrado, una unidad de aprendizaje- se transforme en una suma de partes que, evidentemente, no ofrece el mismo resultado ni conserva la identidad modular.

> *E: En algunas entrevistas anteriores, cuando estábamos hablando de estos aspectos, mencionaban las becas de investigación y de docencia como un problema añadido en estas cuestiones. (…) ¿Tú sientes lo mismo?*
> *P: No lo siento tanto porque como soy de medio tiempo y todavía no tengo un año creo que solo tengo derecho a la de docencia. Pero sí lo veo como un problema porque, por ejemplo para la beca de docencia, tenemos que cubrir ciertas horas de clase. Entonces, aunque seamos de medio tiempo tenemos -en cuanto a las clases porque queremos tener la beca- que embarcarnos como si tuviésemos un tiempo completo y, a lo mejor, pues trabajar en otro lado porque el sueldo no nos da. Y eso sí nos mete en una dinámica de tratar de sacar el trabajo como puedas y no tener el tiempo para estarte involucrando más, en ponerte de acuerdo con el otro profesor… Yo creo que sí, son dinámicas que nos meten en problemas. (…) De alguna manera, cumplir con todas las demandas para que te den una beca o estímulos de investigación te mete en una dinámica de trabajo que no te permite el estarte ajustando para emplear más tiempo en ponerte de acuerdo con los otros profesores, planificar juntos y todo eso.*
>
> Entrevista Prof. 4 caso 15. Reciente incorporación. CSH. 0:22:22.477 - 0:24:05.667

> *La dinámica institucional de cumplimiento y de competencias en la que meten al profesor para ganar más recursos. La obtención de productos y luego eso se traduce en más dinero. Eso hace que el profesor se le nuble el panorama con relación al funcionamiento del sistema modular y empieza a convertirse en algo más individual. Porque, evidentemente, si uno se llena de más trabajo dispone de menos tiempo para muchas cosas. El trabajo organizado desde el punto de vista de lo transdisciplinario y todo ello, implica dedicación en varios espacios de tiempo.*
>
> Entrevista Prof. 7 caso 15. Reciente incorporación. CSH. 0:15:51.368 – 0:16:51.676

Ese tipo de sistemas de becas y de reconocimientos del Estado para complementación del salario genera una mayor individualización de los profesores, cada quien está trabajando para su producción propia. Y creo que el problema de las agendas de cada profesor hace difícil que se hagan los trabajos colectivos. (…) En el Programa de Desarrollo Divisional y del Plan de Desarrollo institucional, que son los documentos institucionales que generó la Rectoría y donde hacen un diagnóstico de fortalezas y debilidades, y creo que sí se ha identificado muy bien este problema y, entonces, se hacen políticas de estímulo al trabajo colectivo de los docentes en investigación.

Entrevista Prof. 9 caso 15. Coordinador Licenciatura. CSH. 0:47:28.791 - 0:48:36.985

(Refiriéndose a las becas de docencia e investigación) *Esta situación de necesitas hacer mucho trabajo para ganar muchos puntos para ganarte una remuneración económica, rompe todo lo que era un trabajo en equipo precioso que sí existía antes. Tú veías a grupos de profesores fuertes y unidos. Yo venía de un grupo de esos, en el momento en el que estaba formado, un grupo muy fuerte (…). Éramos un grupo que surgió de esta área y éramos multidisciplinarios (…) y jalábamos a los chicos que teníamos en docencia para llevarlos a la investigación, era muy retroalimentada la cosa. Y era una unión no sólo de trabajo, había una unión a título personal, pero empieza a haber toda esta situación y truena, llegó un momento en el que el grupo se disolvió, siendo un grupo de los más fuertes de la Universidad y reconocido por la Universidad y hacia el exterior. Pues se desbarató.*

Entrevista Prof. 3 caso 15. Coordinadora de Tronco Divisional CBS. 0:25:06.674 – 0:26:28.510

c) Problemas con las figuras de coordinación: falta de liderazgo académico, de reconocimiento y de estímulo.

Uno de los problemas fundamentales que identificamos en este caso es la propia situación de los coordinadores. Algunos de los entrevistados opinan que la figura de los Coordinadores de Estudios de licenciatura y posgrado, no tienen suficiente autoridad formal porque no se les da poder de decisión. Hay algún profesor que nos llama la atención sobre la forma en que se definen institucionalmente las funciones asignadas a estos coordinadores -con verbos como procurar, coadyuvar o contribuir- para explicar que en ellas se ve muy claramente que se encuentran con las manos atadas. Además, son nombrados a dedo en lugar de escogidos por sus propios compañeros y esto hace que pocas veces sean reconocidos por los demás como líderes académicos. Si unimos estos dos componentes es lógico pensar que difícilmente podrán influir en sus compañeros.

Te nombra el director, porque no es por votación, eso creo que es un error, tenía que ser votación para que tenga cierta autonomía sino acabas...

Entrevista Prof. 2 caso 15. Coordinador de Tronco Divisional CAD. 1:10:52.676 – 1:11.03.619

El coordinador de programa académico en licenciatura o maestría es una figura bien jodida en el marco legislativo de esta institución, quizás de otras también, pero de esta sin duda. Porque tiene toda la responsabilidad de cara a los profesores pero no tiene ninguna influencia sobre las condiciones de contratación, tiene toda la responsabilidad de cara a los alumnos y no tiene ningún tipo de influencia más que moral en el proceso pedagógico e, incluso, en la propia administración de la docencia. Si lees en el reglamento orgánico el artículo que dice qué le toca hacer a un coordinador, dice: procurar, coadyuvar, contribuir… los verbos que están ahí puestos son para ponerse a llorar. Porque tú ves en el mismo reglamento que hay otros puestos en los que dice: decidir, ejercer, ejecutar, realizar, establecer. Y al coordinador lo dejaron con contribuir, coadyuvar y procurar, y procurar interpretado jurisdiccionalmente en el sentido de hacer todo lo que esté humanamente a su alcance aunque no lo logre, que esa es la interpretación oficial que se le da al verbo procurar aquí. Entonces, si el coordinador no tiene un tipo de liderazgo moral, ya se lo cargó, un payaso.

Entrevista Prof. 12 caso 15. Coord. de Maestría. CAD. 1:09:27.150 – 1:11:02.092

Por eso se queja mucho el TID, seguramente, ¿no? Le mandan ya no lo que necesita, sino lo que no quieren, entonces eso baja el nivel porque en lugar de pedirle al profesor: "perdón, sube tu nivel". El jefe de departamento tiene la potestad de decir: "a ver, maestros, ¿ustedes están conmigo?", "sí",

> *"bueno, se van a tomar este curso y es obligatorio", legalmente lo pueden hacer. El coordinador no, el coordinador nada más invita. La única persona que depende del coordinador es la secretaria.*
> Entrevista Prof. 2 caso 15. Coordinador de Tronco Divisional CAD. 1:12:12.516 – 1:12:44.979

Movidos por los comentarios en esta línea, hemos consultado el Reglamento Orgánico de la UAM y hemos rescatado el artículo 68 sobre las competencias de los Coordinadores de Estudios de Licenciatura y Posgrado. Al leerlo, coincidimos en pensar que se trata de una figura con poco poder de decisión a la que, en un modelo como el de la Unidad Xochimilco, quizás debería dársele mayor relevancia. Es posible que el motivo de que no la tenga todavía sea que ese Reglamento afecta a todas las Unidades de la UAM y solamente en la de Xochimilco se ha optado por el sistema modular.

> ***ARTÍCULO 68***
> *Compete a los Coordinadores de Estudios de Licenciatura y de Posgrado:*
> *I Coadyuvar con el Director de División y los Jefes de Departamento correspondientes en la coordinación de actividades para el diseño y revisión de los anteproyectos de los planes y programas de estudio;*
> *II Coadyuvar con el Director de División y los Jefes de Departamento respectivos en la determinación de necesidades de docencia para el desarrollo de los planes y programas de estudio;*
> *III Acordar con el Director de División las medidas necesarias para apoyar las unidades de enseñanza-aprendizaje;*
> *IV Gestionar ante quien corresponda, con apoyo de la Secretaría Académica cuando sea necesario, la solución de las cuestiones que surjan respecto del desarrollo y operación de los planes y programas de estudio;*
> *V Orientar a los alumnos en todo lo relacionado con las unidades de enseñanza-aprendizaje y con los planes y programas de estudio que coordinan, e informar sobre las condiciones, tiempo y lugar en que los profesores a cargo de las unidades de enseñanza-aprendizaje prestan asesoría;*
> *VI Informar por escrito anualmente al Director de la División y a los Jefes de Departamento correspondientes sobre las actividades conferidas a su cargo;*
> *VII Procurar la continuidad y calidad del proceso educativo en su conjunto, según los lineamientos del plan de estudios;*
> *VIII Integrar la información pertinente del plan de estudios para propósitos de su difusión, tanto al interior como al exterior de la Unidad;*
> *IX Presentar al Director de División un plan anual de actividades para su desarrollo;*
> *X Promover los cursos de información sobre el plan de estudios correspondiente; y*
> *XI Las demás que señale el presente Reglamento y otras normas y disposiciones reglamentarias de la Universidad.*
> Reglamento Orgánico de la Universidad Autónoma Metropolitana. p.24

No obstante, podría ser más beneficioso para la institución articular un sistema de selección de las personas directamente encargadas de la coordinación para asegurar un cierto nivel de liderazgo académico. Un profesor apuntaba la posibilidad de que fuesen escogidos por sus compañeros a través de una votación, lo cual legitimaría a la persona que ocupase el cargo. Pero a nosotros se nos ocurre, además, que el propio proceso de selección podría convertir a la figura en sí misma en un reconocimiento de unas competencias de trabajo en equipo, permitiendo a personas que tienen cierta facilidad para gestionar equipos dedicar más tiempo reconocido a esa tarea que también requiere de tiempos específicos.

Nos ha sorprendido no haber encontrado ningún documento oficial de la Unidad en el que se contemple a los equipos modulares como la agrupación básica de trabajo con los estudiantes y que, por lo tanto, tampoco se recoja oficialmente la figura del coordinador de módulo o sus funciones. Este hecho parece ir de la mano con otro problema de los señalados por los participantes: la falta de reconocimiento y estímulo para los coordinadores de los equipos modulares. Comentan que por ese motivo es un rol que los docentes rehúyen o al que no le

prestan demasiada atención cuando tienen que asumirlo porque prefieren ocuparse de otras actividades que les reportan un beneficio directo.

> *E: Yo pensaba que todos los módulos tenían un coordinador.*
> *P: Aquí no* (Se refiere al Tronco Divisional de la División de Biológicas)*. Antes había un coordinador de módulo y su coordinador de prácticas de ese módulo. Entonces, la coordinación del Tronco Divisional eran: dos coordinadores (mañana y tarde), cada uno con sus coordinadores de módulo. Entonces había 5 coordinadores en la mañana y 5 coordinadores en la tarde. Ahora sólo estoy yo para hacer el trabajo de esas 10 personas.*
> *E: ¿Y eso cómo se produjo?; ¿A qué se debe?*
> *P: Que no hay una remuneración económica para los coordinadores. Entonces prefieren irse a la parte de becas y dejan eso porque no les importa*
> Entrevista Prof. 3 caso 15. Coordinadora de Tronco Divisional CBS. 0:59:58.531 – 1:00:47.168

Esta circunstancia hace que, una vez se nombra a los coordinadores, ellos se mantengan muy poco tiempo en el puesto. Así se dificulta enormemente el desarrollo de un verdadero trabajo en equipo porque nunca se cuenta con tiempo suficiente como para que se pueda consolidar un equipo de trabajo y el desarrollo de un proyecto común como, por ejemplo, un módulo. Al mantenerse durante tan poco tiempo esa figura las personas a las que debe coordinar tampoco la toman demasiado en serio porque, al fin y al cabo, saben que pronto va a cambiar y, de haber hecho algún esfuerzo en la dirección indicada, es posible que pronto se convierta en un esfuerzo inútil.

> *P: El problema que hemos tenido es que los coordinadores cambian mucho, no hay forma de algo que yo creo que es importante para el trabajo en equipo, que es la continuidad. Justamente todo este tipo de cosas yo lo que veo es que son fracturas que no permiten emerger la oportunidad de muchas cosas. Creo que eso se sabe mucho y, por eso, todos dan por hecho que los vínculos entre coordinación y profesorado son precarios, es como que hay que tomárselo a la ligera porque va a cambiar muy pronto.*
> *E: ¿Cuánto tiempo dura un coordinador en el puesto?*
> *P: (…) Ahorita en el último periodo te puedo decir que pasaron en un año 3.*
> Entrevista Prof. 7 caso 15. Reciente incorporación. CSH. 0:35:56.200 – 0:37:12.462

d) Falta de formación sobre el sistema modular y necesidad de apoyo pedagógico.

Aunque llega a hacer una lectura positiva de ello, uno de los participantes en la charla entre profesores sobre la UAM-X nos cuenta que, en su momento, ha realizado una investigación con una muestra de 300 profesores centrada, precisamente, en la formación que tenían sobre el propio sistema modular. Llegó a la conclusión de que todos afirmaban saber qué es el sistema modular pero que, en realidad, no manejaban los conceptos fundamentales al respecto.

> *P1: Yo tengo una investigación de 300 profesores sobre formación de profesores en el sistema modular. Todos dicen saber qué es el sistema modular. Nosotros tratamos de ver si efectivamente conocían los conceptos fundamentales y no los manejan. O sea, no los pueden aplicar si no los manejan. Entonces, en realidad, hay una gran diversidad en el salón, en las aulas y se le llama sistema modular a ese collage que es la visión de los profesores. Pero eso le ha dado vida, le ha dado más bien una especie de magma institucional y la posibilidad de enriquecerlo con las nuevas tecnologías como en el caso de Jorge, o que otro llegue con otra concepción y lo maneje y no lo dogmatice. Porque la dogmatización en principio, claro, le da solidez, le da cierta fuerza y, sobre todo, hacia afuera. Pero, al mismo tiempo, internamente se coló y se desaparece.*
> Charla entre profesores. Caso 15. 0:01:51.746 – 0:02:59.894

Otros participantes en el estudio, incluidos algunos estudiantes, coinciden en señalar que es necesario intensificar y mejorar la formación del profesorado en los temas referidos al propio

sistema modular y dotar a los docentes de un apoyo pedagógico con un lugar de referencia al que acudir cuando necesiten ayuda.

> *Entonces, ¿qué pasa? Eres egresado, tienes experiencia, esto y lo otro, o simplemente un maestro con mucha experiencia, le das el título de maestro. Porque ahora sí presentan un examen de oposición (…) y entonces ya eres maestro en automático, pero no tienes ninguna preparación en educación, en didáctica, en pedagogía, estamos perdidos y deberíamos tener algo. Lo máximo que se ha hecho por acá son algunos cursos que le llaman de internalización, (…) internalización al sistema modular que trata de captar a ciertos profesores que, en su vida, han practicado o conocido el sistema modular y que, de repente, tienen la obligación de dar un módulo y dicen: "¿y esto con qué se come?".*
>
> Entrevista Prof. 2 caso 15. Coordinador de Tronco Divisional CAD. 0:13:20.071 – 0:14:10.845

> *¿Cuáles problemáticas enfrenta uno? Sí, las hay también: gente que no entiende el modelo educativo, estudiantes que quieren venir a ser educados tradicionalmente, falta de recursos educativos en términos de la tecnología educativa (materiales de apoyo). Y, en general, se podría decir que esas son las principales problemáticas.*
>
> Entrevista Prof. 5 caso 15. Coordinador Licenciatura. CBS. 0:18:14.579 – 0:18:43.336

> *No hay ningún centro de acopio o de documentación que yo conozca –igual existe y yo no sé- donde yo pueda acudir, o algún centro pedagógico o centro didáctico del que necesito el apoyo. No sé dónde está y creo que sí es necesario que exista algún espacio para retroalimentación de este sistema. Porque yo sí siento que, verdaderamente, lo tomamos todos a nuestro entendimiento de lo que puede ser el tal concepto.*
>
> Entrevista Prof. 11 caso 15. Coordinadora Licenciatura. CAD. 0:25:14.396 – 0:25:28.839

> *E: (…) ¿Cuál crees que debería ser vuestra perspectiva de futuro?*
> *P: Una solicitud a la institución de que se hicieran más visibles los apoyos al sistema pedagógico y que existiera una figura que pudiésemos nosotros visualizar y pedirle ayuda. O sea, si es un sistema el sistema también se tiene que alimentar de algo, entonces yo no veo un sistema aquí, yo veo una idea, un buen deseo en general. En el fututo, si la institución quiere seguir trabajando dentro de lo que dice que es el sistema, tiene que haber más fuerza en cuanto a este tipo de apoyos para toda la comunidad.*
>
> Entrevista Prof. 11 caso 15. Coordinadora Licenciatura. CAD. 0:32:49.553 - 0:33:35.795

> *ES12: Lo bueno del sistema modular, como dijo Luis, es que también es autocriticable, ¿no?, o sea, como también criticamos esa onda utópica, bonita. (…) O sea, supuestamente ya está impuesto pero aún la práctica no es así. Falta una enseñanza, una maestría, yo creo, faltaría una maestría del sistema modular para poder entrar aquí, cosa que no la hay. Incluso creo que varios profesores no han tenido una formación pedagógica.*
>
> Grupo de discusión estudiantes 7º trimestre de Sociología. Caso 15. 0:27:57.246 – 0:28:40.949

Lo cierto es que, aunque sí se ofrece al menos un seminario de formación permanente y de actualización sobre el sistema modular, son muy pocos –y siempre los mismos- los que asisten a él. Por algún motivo al profesorado no le interesa esta formación a pesar de ser invitado a participar de ella en varias ocasiones y a través de medios diversos. Tampoco cuando cuentan con posibles apoyos pedagógicos parecen interesarse.

> *P6: Esos cursos de formación es lo que maneja básicamente Juan Jesús Arias. Él hace un seminario permanente sobre el sistema modular y sobre el objeto de transformación. Constantemente está llamando a los profesores para que vayan a tomar este seminario y, curiosamente, la iniciativa de los profesores es casi nula. Regularmente vamos los mismos de siempre y los que debieran de tomar este seminario donde se ven todos estos aspectos que él maneja, en el sentido de decir: "no, el sistema modular es en este sentido y tomarlo única y exclusivamente como viene en el Documento Xochimilco, esto ya no es parte del sistema modular actualmente". Y él nos hace esas observaciones de cómo se han desarrollado algunos cambios dentro del sistema modular (…). Cada vez van siendo menos los profesores que asisten a estos seminarios, a pesar de que se mandan avisos e invitaciones de todo tipo a través del buzón electrónico, a través de oficios, a través de invitaciones personales.*
>
> Grupo de discusión final con profesores caso 15. 0:59:12.865 – 1:01:23.962

> *P: Hay un profesor en la carrera que es pedagogo, que da clase de teoría y fue coordinador de carrera. Alguna vez trató de incentivar posibilidades metodológicas para poder llevar a cabo un*

módulo, era muy bonito y resultó muy interesante para los que quisieron asumirlo pero la gran mayoría se negó a… Dentro de la carrera tenemos a alguien que nos puede ayudar en eso y los profesores se negaron a trabajar en estos aspectos.
E: Es decir, no solamente hay un problema de falta de apoyo, también hay un problema de…
P: De resistencia. Muy fuerte, muy fuerte.
Entrevista Prof. 11 caso 15. Coordinadora Licenciatura. CAD. 0:49:48.329 – 0:50:33:592

No tenemos información suficiente como para poder explicar ese desinterés y resistencia generalizado hacia el aprovechamiento de los cursos sobre el sistema modular que se ofertan. Aunque nos parece interesante la explicación que aporta la profesora 3: Ella nos explica que, desde su punto de vista, los cursos que se ofertan en estos momentos son demasiado teóricos, no les sirven para ver la aplicación real y no les resultan de ayuda para resolver las dificultades que se encuentran en el día a día. Esto nos hace pensar en la posibilidad de que una formación pensada en un estilo taller o seminario de reflexión sobre las experiencias concretas que presenten los asistentes, podría ser más adecuada para abordar la formación permanente del profesorado y, a su vez, potenciar el intercambio de experiencias y los reportes del trabajo realizado en cada módulo.

P: Entonces es ahora que estoy en un puesto semidirectivo que sí puedo ver cuál es el sistema modular pero mi sorpresa es cuando trabajo con mis compañeros y no lo conocen. Y se niegan a conocerlo. Trabajo con otras divisiones, que me llaman de otras áreas y tampoco saben lo que es el sistema modular. Entones yo creo que eso ha sucedido, fíjate, que o llega gente externa o no se ha dado la Universidad la tarea de darle a la gente las bases de lo que es el sistema modular para que lo pueda entender, lo pueda aprender y lo pueda aplicar, todo.
E: Como un curso de mantenimiento.
P: Ándale. Sí dicen "¡Ah!, aquí va a haber un curso de lo que es el sistema modular". Yo lo he tomado y digo que como que suena bonito pero una persona como yo que llega y está escuchando: "Entonces la epistemología de…" A las 3-4 horas que están con un discurso de este tipo, después de las 4 de la tarde, después de que comiste, después de llevar una jornada de trabajo, estás haciendo esto. (…) Y dices: "A ver, un pedagogo que me enseñe esto y que me ayude". Que, a lo mejor soy muy ignorante, o muy tonta, o muy… pero bájate a mi nivel, aterriza conmigo para que me ayudes y pueda entender lo que me quieres decir.
Entrevista Prof. 3 caso 15. Coordinadora de Tronco Divisional CBS. 0:38:18.614 – 0:40:04.601

Por ejemplo, una dificultad que se les presenta a algunos equipos modulares es que no son capaces de llevar a cabo reuniones en las que se llegue a un acuerdo o se defina una clara línea de trabajo. Se trata de un componente instrumental fundamental para el buen desarrollo del modelo educativo y de competencias perfectamente abordables dentro de un programa formativo al que los docentes puedan ver aplicación directa en su trabajo diario. Serían contenidos que ellos pueden aplicar directamente y, además, podrían incorporar como elemento facilitador del trabajo de los propios estudiantes.

P: Hacemos varias reuniones pero nos cuesta mucho trabajo llegar a conclusiones, tomarnos en serio el papel y llegar a conclusiones concretas cuesta mucho trabajo. Yo creo que sí hay un gran trabajo por hacer para entender y diferenciar lo que significa el trabajo profesional en la academia y lo que implica también llevarte con otro durante 20 años de manera laboral, a veces hay confusión en diferenciar la relación amistosa con la relación académica. Y yo siento que como grupo, como profesores, cuesta trabajo, a pesar de que yo percibo una excelente voluntad de trabajo de parte de la gente. Hay muy buena voluntad de trabajo en el trabajo áulico, en el trabajo entre profesores cuesta mucho trabajo lograr llegar a conclusiones.
E: ¿Y a qué se podría deber esto?
P: (…) Yo creo que tiene que ver con un proceso formativo, pero un proceso formativo que viene de origen, que no aprendemos a comunicarnos, no aprendemos a dialogar desde chiquitos. Es un problema que tiene que ver con esa idiosincrasia, que no sabemos pelear rico, no nos sabemos confrontar con ideas académicas. Creo que es un problema que tenemos todos de no saber enfrentarnos con el conocimiento.
Entrevista Prof. 11 caso 15. Coordinadora Licenciatura. CAD. 0:28:16.396 – 0:30:24.890

e) Elevada media de edad del profesorado e incorporación del profesorado novel.

Hace 38 años de los comienzos de esta iniciativa y eso implica que el profesorado que la puso en marcha haya envejecido. Por otra parte, no se ha seguido un programa de preparación y renovación paulatina de la plantilla docente y eso hace que, en la actualidad, la media de edad del profesorado sea muy elevada. De esta forma, la institución se resiente de un cierto desgaste generacional puesto que ahora se percibe un descenso importante del entusiasmo que tenían en un comienzo y las dinámicas internas –que han tendido a la endogamia y el trabajo aislado- están muy enraizadas.

> *Decía hace un momento que tenemos algunos problemas y es que los profesores relajen mucho su participación y su compromiso. Hemos tenido problemas con algunas personas que son inconstantes, que tienen poca presencia en el grupo y esto sí afecta al proceso. Hay algunas situaciones de este tipo.*
> *Tenemos otro problema que es no solamente de la División, sino que es de toda la Universidad Autónoma Metropolitana, y es que la planta docente casi es la original desde hace 35 años y hemos envejecido. Y, como algunos llegamos un poco más viejos que otros, pues algunos ya son muy grandes. Esto hace que por la misma edad vayan teniendo menor rendimiento y la misma institución tiene hay un problema porque no hemos preparado adecuadamente a los nuevos cuadros y ya hay como un desgaste generacional y eso nos está afectando también aquí. Ese un problema fundamental*
>
> Entrevista Prof. 10 caso 15. Director de División CAD. 0:50:54.517 – 0:52:06.694

> *Bueno, el mejor de los casos porque ya hemos llegado, después de 35 años con ciertos profesores a que ya lo agarran como cátedra y tragas, y tragas... y entonces no están evolucionando... No hay un recambio, eso es un problema.*
>
> Entrevista Prof. 2 caso 15. Coordinador de Tronco Divisional CAD. 0:24:22.090 – 0:24:36.491

> *Que yo creo que eso sería lo que yo notaría que está fallando un poco en la UAM en la experiencia que yo he tenido en este tiempo. Porque nos metemos mucho en el área, no hay esa disposición de conocer más el trabajo de los otros profesores, de leernos, una comunicación institucional y también a nivel del trabajo académico de qué está haciendo el otro, de que me puede parecer interesante. Hay una dinámica muy individual que no permite que se haga este tipo de trabajo en equipo. Porque las áreas las siento como hacia adentro, no hacia afuera, no hay esa apertura, no hay ese interés por conocer el trabajo del otro, trabajamos en campos muy cerrados y es el problema que veo.*
>
> Entrevista Prof. 4 caso 15. Reciente incorporación. CSH. 0:45:37.004 – 0:46:31.902

También tienen problemas para coordinarse en los módulos porque, a veces, no se produce la integración epistemológica por parte de los docentes implicados en ellos o, simplemente, no están dispuestos a compartir una mesa de trabajo con compañeros con los que tienen rencillas del pasado que no son capaces de dejar a un lado a pesar de ser ajenas a la vida académica.

> *Cuando se trata de trabajar sentados en la mesa y poner nuestros programas de estudio para comparar y cotejar, hay pocos profesores que acepten esa confrontación, cuando debería ser lo obvio, porque para eso estamos aquí, debería ser lo más natural. Yo creo que es una parte importante porque la carrera se caracterizó por ser una carrera muy activa políticamente en los años 70 y 80, entonces queda mucha gente muy dañada entre relaciones interpersonales. Y ahora me toca a mí coordinar a profesores que son 20 años mayores que yo que traen por ahí: "es que hace 20 años me hizo algo, no quiero trabajar con él". Esas susceptibilidades son fuertísimas en el contexto en el que estamos nosotros de diseño de la comunicación gráfica pero hay gente que todavía tiene esa buena voluntad de trabajar pero les cuesta trabajo, ya en equipo empiezan a recordar las cosas que sucedieron hacen 25 años y eso no permite el trabajo, ponen por encima que no tienen que ver con la vida académica.*
>
> Entrevista Prof. 11 caso 15. Coordinadora Licenciatura. CAD. 1:01:37.610 – 1:02:51.605

En estos momentos está claro que una de las prioridades de la institución debería ser la preparación y la contratación de nuevos profesores, ya no solamente porque los que están ya tienen una edad avanzada sino porque la cantidad de estudiantes ha aumentado considerablemente mientras que el de docentes se mantenía más o menos igual, lo que ha supuesto un progresivo crecimiento de la ratio profesor-alumno que ha sido un elemento agravante en la disminución del nivel de seguimiento personalizado de los estudiantes y el de trabajo coordinado entre los docentes.

> *En el caso de Diseño el trabajo del docente es muy personalizado, de tal manera que necesitamos que los grupos no crezcan demasiado. Originalmente se diseñaron grupos de un máximo de 18 alumnos con un grupo de profesores, con un profesor que es el coordinador del módulo y se encargaba de coordinar a todos los que convergen en el propio taller de las diferentes especialidades. Pero, la presión en México de muchos jóvenes que aspiran a ingresar en la universidad, hemos tenido que crecer en los grupos. Actualmente estamos rebasando los 30-35 alumnos y se ha convertido en un problema un poco difícil. Lo hemos resuelto multiplicando un poco el trabajo de los docentes, pero es parte de lo que estamos negociando con nuestra Rectoría General para ver si nos apoya con más planta de docentes, sino el propio proyecto académico no funciona, eso ya lo probamos.*
>
> Entrevista Prof. 10 caso 15. Director de División CAD. 0:10:43.371 – 0:11:59.652

> *Ha mejorado en términos de infraestructura, y de servicio y de atención a los estudiantes pero se ha desmerecido más en términos del contacto humano. Es decir, era más una escuela de mayor contacto, de mayor pertenencia, te sentías más implicado, te sentías parte del grupo. Y ahora hay algo que se ha masificado y eso ha tendido a ser más individualizada la relación. Mis grupos eran de 12 alumnos -14 cuando mucho-, hoy son de 24 alumnos y en la tarde son de 27. (…) Entonces eso ha generado conflictos de posibles trabajos en equipo, la masificación. Eso no ha sido muy bueno, no ha crecido lo suficiente en términos de espacios para atender y continuar con el modelo en el que inicialmente eran 12. El Proyecto Xochimilco se diseñó para grupos de 12 alumnos en donde los 3 profesores estuvieran prácticamente todo el tiempo atendiéndolos, no que vayan a clase y se fueran y ni comunicación tuvieran los tres frente al grupo. Yo recuerdo muchas clases que tuve con los 3 profesores que me tocaron, los tres debatiendo con los alumnos. Y, bueno, eso se fue perdiendo poco a poco, eso yo creo que es lo que ha involucionado.*
>
> Entrevista Prof. 9 caso 15. Coordinador Licenciatura. CSH. 0:45:42.845 – 0:47:16.790

Cuando se incorpora un nuevo docente a la plantilla se socializa en estas dinámicas y, casi con total seguridad, podríamos afirmar que acabará participando de ellas. Y quizás no porque no tenga iniciativa, entusiasmo, compromiso o proyectos que proponer; sino porque, probablemente, se encontrará con un muro cada vez que intente poner en marcha una propuesta que implique dinámicas diferentes. Al fin y al cabo, la UAM-Xochimilco no es ajena a la tendencia a la homeostasis de las instituciones académicas y, por eso, revertir esas tendencias debe constituirse como una meta institucional a través de los planes estratégicos para que no se pierdan los pequeños empujes que podrían generarse en la base.

> *P: Desde mi experiencia, a veces, he visto a los profesores cerrados y yo estoy sufriendo un problema que lo siento como de corte generacional. La mayor parte de mis colegas fueron mis profesores, muchos de ellos ya tienen una edad avanzada y a veces siento que ya están concentrados en otra dinámica de vida. Entonces, cuando yo quiero entrar a entablar un acuerdo de trabajo o proyectos de trabajo, perspectivas de trabajo; muchas veces he encontrado una especie de blindaje que te impide acceder a eso. Eso para mí ha sido una desventaja, la diferencia de edad, parece que la universidad no está tomando en serio el cambio generacional. Hay muchas deficiencias en términos institucionales de corte político… (…) Yo te puedo decir que yo soy el más joven del departamento, y no es que todos los demás estén grandes pero, bueno, hay una mayoría que ya rebasan los 60 años. Ellos a veces siento que están ya en otra etapa. (…)*
>
> *Probablemente ahí es donde está habiendo una serie de fracturas. Yo les puedo decir: "es que yo quiero ver este tipo de trabajo porque creo que lleva al alumno a insertarse en un proceso social más acorde a su tiempo". Pero ellos dicen: "No, es que el asunto es así porque así me ha funcionado". Porque eso les implicaría volver a reformularse, a volver a actualizarse, a una serie de cosas. Y entonces ahí se convierte el sistema de trabajo en individualista, cada quien agarra su cátedra y, al*

final, nos reunimos para evaluar o… Eso puede ser una desventaja.

Entrevista Prof. 7 caso 15. Reciente incorporación. CSH. 0:20:25.838 – 0:23:34.345

E: He entrevistado a otros profesores que llevan aquí poco tiempo y alguno de ellos me comentaba que encontraba como una cierta resistencia por parte de aquel profesorado que ya lleva cierto tiempo trabajando aquí. ¿A ti te ha sucedido lo mismo?
P: Sí, aunque yo no sé si exactamente resistencia pero sí la gente está ya en una dinámica de trabajo y como que uno de nuevo ingreso es el que se tiene que adaptar a esa dinámica. Sí, hay como una diferencia y una necesidad de un esfuerzo nuestro para entrar en esa dinámica. Y sí hay una inercia de cómo trabajan los profesores independientemente del sistema. Que a lo mejor si el sistema estuviera operando a la manera que debe operar es más fácil porque uno se monta en el sistema y ya está. Pero sí, hay una dinámica de adaptarse a las formas tanto del sistema como de los profesores, ¿no? En este caso me tocó un profesor bastante accesible, fui, me presenté, muy abierto para ponernos de acuerdo pero no creo que eso pase en la mayoría de los casos. Es como: arréglatelas como puedas.

Entrevista Prof. 4 caso 15. Reciente incorporación. CSH. 0:10:52.398 – 0:12:10.156

Yo soy estudiante de aquí, muchos de los maestros que ahora son mis colegas me dieron educación. Entonces, cuando yo ingresé. Lo primero que me causaba conflicto era el hecho de que, a veces, algunas perspectivas no concuerdan con esa forma de trabajar o con las perspectivas de ellos. Por cierto respeto intelectual jerárquico me costó mucho resignarme a eso. O sea, que yo la primera cosa que hice fue como tratar de incorporarme respetando al 100% los patrones sobre los cuales estaba en marcha el proceso de trabajo. No sé si eso realmente se rompa o se pueda romper, lo que sí te puedo decir es que ahora me siento mucho más liberado de eso.

Entrevista Prof. 7 caso 15. Reciente incorporación. CSH. 0:06:07:596 - 0:07:21.895

Aquí, en la actualidad, mi apreciación es que en la UAM, en el área en la que estoy ahora, como que se ha desvirtuado lo que es el sistema modular. Aquí el Modelo Xochimilco está planteado en aprender a través de problemas. Hay un problema eje en el que está puesto el módulo y, en base a ese problema eje, vamos a obtener los conocimientos o los contenidos modulares que son la base, en este caso, de lo que es el tronco Divisional para todos los alumnos de Biológicas. Desgraciadamente, yo no sé si por cansancio de los profesores –tenemos una planta docente que ya rebasa los 60 años-. Y son docentes que ya están cansados y entonces desvirtúan lo que es el sistema modular con lo que es un sistema de auto-enseñanza. (…) Entonces, no guían al estudiante muy bien, ese es un problema que encontramos aquí.
O tenemos a los profesores nuevecitos, nuevecitos, que están saliendo del cascarón pero tampoco han tenido oportunidad de formarse a través del sistema modular para poder enseñar a través de ese sistema modular.

Entrevista Prof. 3 caso 15. Coordinadora de Tronco Divisional CBS. 0:03:08.334 – 0:04:33.829

Conforme va transcurriendo el tiempo yo creo que una de las principales resistencias al sistema modular se viene dando dentro de la propia universidad. O sea, los profesores que venían de sistemas tradicionales que no eran lo suficientemente flexibles, o abiertos, o seguros de su conocimiento; son los que se encasquillan, los que se enrocan bajo su sistema tradicional.

Entrevista Prof. 13 caso 15. Coord. de Maestría. CBS. 0:21:39.470 – 0:22:07.403

f) Inercia provocada por las necesidades institucionales de cada momento.

Aún conscientes de todo lo anterior, hay que tener en cuenta que se trata de una universidad muy joven y coincidimos con el Prof. 13 –cuyo análisis se puede leer a continuación- en pensar que, en gran medida, esos cambios que se han ido produciendo se deben a las propias necesidades institucionales y su orden de prioridad según el momento específico: En los primeros años se focalizan en la docencia para poder contar con una oferta formativa y, por tanto, con posibles estudiantes. Esta primera etapa permite, además, que los docentes vayan adquiriendo formación de posgrado. En una segunda etapa se centran en la investigación puesto que necesitan consolidar y fortalecer el sistema, esa tendencia en la segunda etapa podría explicar esa pérdida del espíritu cooperativo alrededor de la docencia que aprecian ahora muchos de los participantes de la experiencia.

La universidad tiene tres funciones sustanciales: docencia, investigación y servicio en difusión de la cultura. (…) Hasta mediados de la década de los 80 la mayor parte de los profesores estábamos avocados a la docencia, o sea, dentro de las tres funciones la primordial era la de docencia porque había que salir al exterior a ofrecer una oferta educativa para que el alumno viniera a formarse. Entonces uno dejaba la investigación y el servicio a un lado, no decir que no lo hacía, pero como que no era la parte fuerte, la parte sustancial precisamente de la UAM-Xochimilco.

No será hasta mediados de los 80, ya casi finales de los 80 cuando se empieza a solidificar más el proceso de investigación. Los profesores que nos habíamos formado en toda esta parte de la docencia también decíamos: "bueno, pues también tenemos que hacer investigación porque a través de los productos de investigación es cómo podemos nutrir a la docencia y tener un modelo mucho más fuerte" (…) En ese momento la gente con doctorado era escasa, había muy pocos profesores con Maestría, y con doctorado, menos. (…) Yo creo que la década de los 80 y de los 90 implicó que muchos de nosotros hiciéramos la maestría, hiciéramos el doctorado, hiciéramos posdoctorados y esto ya la universidad veía que era importante. (…) Esto también hizo que la mayoría de los profesores nos fuésemos enfocando más a la investigación que a la docencia. La docencia ya marchaba, mal o bien.

Es a partir de los 90 cuando esta universidad comienza a tener una mayor oferta educativa en docencia de posgrado, ya no de licenciatura, ya en la licenciatura la son pocas las cosas que había que hacer. En cambio, ya en la segunda mitad de los 80 y los 90, ya nos dice la UAM que hay una gran cantidad de egresados y es necesario empezar a capacitar a la gente en términos de maestría, en términos de doctorado. Aquí muchos de los profesores empezamos a avocarnos precisamente a la generación del posgrado, con la bondad de que el posgrado ofrece la alternativa de tener un mayor equilibrio entre investigación y docencia. (…)

Aquí cabe mencionar que empieza a haber cierto tipo de estímulos -si mal no recuerdo esto será por el año 88-89- (…) del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), que es una evaluación que se hace de manera externa por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, el CONACIT –que es el que maneja los recursos para la investigación-. Ellos dicen: "para que yo de recursos a proyectos de investigación necesito que los profesores estén calificados como buenos investigadores, para esto el primer requisito es que tengan doctorado y que cumplan con publicaciones, artículos de investigación en revistas de alto impacto". (…) Lo que vamos viendo los profesores es que nos hace falta el dinero, y el reconocimiento, y los apoyos a los proyectos y, para eso, hay que consolidar precisamente la función de investigación.

Yo creo que la década de los 90 y estos primeros 10 años desde el 2000 la UAM-Xochimilco, se ha consolidado mucho precisamente en términos de investigación a través de este Sistema Nacional de Investigadores y otros apoyos que se dan por parte de la Secretaría de Educación Pública. También ahí, como que un grupo de profesores nos hemos sentado más en estos sistemas de evaluación externa, aparte de los internos, y aquí tenemos quizás una de las explicaciones del porqué se ha perdido ese espíritu cooperativo grupal alrededor de la docencia.

Entrevista Prof. 13 caso 15. Coord. de Maestría. CBS. 0:48:32.621 - 0:57:41.094

P: Al principio no había investigación, era todo docencia. No es que no hubiera investigación, porque dentro del módulo se hacía investigación, pero no había las áreas de investigación, todo era hacia la docencia. Había investigación dentro del módulo que hacían los alumnos, pero no estaban las áreas de investigación así como tal no estaban.

E: ¿Y cómo van surgiendo?

P: Bueno, porque el sistema modular está basado en investigación y no había en esos momentos no porque no se quisiera, sino porque había que crear la docencia. La docencia era la que era necesario crear, por eso todo el mundo estaba abocado a la docencia. O sea, no porque no estuviera establecido, que sí estaba pero todavía no se daba la estructura porque apenas estábamos viendo la docencia que era el primer paso. Entonces, una vez que quedó integrada la docencia en todos los módulos ya se pasó a la parte de investigación.

Entrevista Prof. 8 caso 15. Coordinadora de Licenciatura. CSH. 0:57:36.449 – 0:58:50.237

Perspectiva de futuro

Siguiendo este hilo argumental podríamos pensar que existen posibilidades de que, ahora que cuentan con planes de estudios definidos y cierta consolidación en términos de investigación, quizás sea el momento propicio para que la institución busque el equilibrio entre docencia e investigación, identifique las nuevas necesidades dentro de cada una y genere las estrategias

para atenderlas dejando atrás una vía demasiado focalizada en la cantidad para dar cabida a indicadores cualitativos de desarrollo efectivo y consonancia con el modelo educativo de la UAM-X.

En ese sentido el esfuerzo tendrá que ser ímprobo en términos de concienciación y mejora de las condiciones del profesorado porque tienen una gran complicación añadida: Si los estímulos provienen de instancias superiores y ajenas a la propia Unidad Xochimilco –como el CONACYT-, los parámetros para obtenerlos estarán basados en el modelo imperante que, en este caso, se trata de uno muy diferente al de Xochimilco. Los docentes quieren o necesitan obtener los estímulos o complementos salariales y se adaptarán a esos parámetros para poder obtenerlos, aún a costa de alejarse del modelo educativo de su institución.

Gran parte de las problemáticas que hemos identificado y explicado hasta ahora a través de nuestro trabajo coinciden con debilidades señaladas en el propio *Plan de desarrollo institucional 2007-2012 de la UAM-X* (2007). Uno de los ejes estratégicos que se recogen en el mismo es el de la *modernización y actualización del sistema modular* y, entre sus acciones prioritarias, se encuentra la de *actualizar la formación profesional del personal académico en cuanto a su formación pedagógica y conocimiento del sistema modular.* Esa acción prioritaria se desglosa en diferentes metas a medio plazo entre las que podríamos destacar las siguientes con las que nosotros coincidimos y complementaríamos con una labor intensa de concienciación del profesorado para que estimen importantes estas cuestiones (pp. 43-44):

- *Garantizar la integración del personal académico al sistema modular.*
    - *Impartir cursos de internalización del sistema modular al personal académico de nuevo ingreso.*
    - *Actualizar al personal académico en prácticas pedagógicas acordes con el sistema modular.*
- *Impulsar la creación de un programa que favorezca la incorporación de jóvenes a la planta académica.*
- *Crear y fortalecer grupos de docencia modular que favorezcan la integración horizontal y vertical de los planes y programas de estudio y propicien la interdisciplina.*
    - *Fomentar la interrelación entre el personal académico de una misma unidad de enseñanza-aprendizaje, de acuerdo a las normas de planeación de la docencia definidas por los Coordinadores de Estudios.*
    - *Fomentar la interrelación entre los responsables de los grupos de docencia modular para facilitar la integración vertical de los planes de estudio y propiciar la interdisciplina.*

Se tra*ta* de líneas de acción en las que tendrán que seguir trabajando puesto que las problemáticas a partir de las que se han ideado parecen seguir presentes al emerger de nuevo en nuestras entrevistas y grupos de discusión. Lo que no sabemos es si se dan en la misma, en

menor o en mayor medida que en el momento en el que se ha redactado el citado *Plan de desarrollo institucional*.

Como sería de esperar, cuando preguntamos directamente a los participantes por el rumbo a tomar ahora, la mayoría coinciden en señalar elementos vinculados con las problemáticas que identifican y nos han comentado. Hacen especial hincapié en la revitalización del sistema modular que comienza a estar debilitado. Para afrontarlo creen que deben focalizar el trabajo en dos líneas principales de las que ya hemos hablado: La formación sobre el sistema modular para los docentes y la contratación de profesores jóvenes. Consideran que podrían mejorar el proceso de selección exigiendo a los candidatos que conozcan el sistema modular. Al mismo tiempo, creen que las contrataciones deberían hacerse con cierto tiempo de antelación con respecto al momento de comenzar a dar clase, de tal forma que ese tiempo se dedicase a la formación previa para interiorizar el sistema modular y asegurarse de que será aplicado como consta en los programas. Una formación que, consideran, debe complementarse con cursos de formación continua y actualización didáctica.

> *Yo vería un esfuerzo compartido en dos sentidos: En primer lugar, por parte de la institución, de hacer un balance y, en su caso, un ajuste de ciertos aspectos del sistema modular, ser un poco realistas, ¿no? Porque el sistema modular yo creo que, así como en un proyecto político tiene una parte de utópico de lo que se quiere hacer, pero, una parte de hacer esa utopía concreta en el sentido de ver efectivamente con qué cuento para llevar esto a cabo y cuáles son los límites y las posibilidades y, a partir de eso, hacer un proyecto con un nivel de concreción real, un nivel de hasta qué punto puedo llevarlo a cabo y hacer esos ajustes. Y, por otra parte, algo que yo creo que es muy, muy importante es hacer un compromiso por parte de los profesores de, realmente, comprometernos con este sistema. Y una parte de mediación institucional-profesores a lo mejor de reactivar, de hacer más cursos –no obligatorios, porque cuando se obliga las cosas no funcionan- para tratar de actualizar e involucrar a los profesores, a lo mejor hacer que nos conozcamos más para que, en un momento dado, también la comunicación no sea tan complicada.*
>
> Entrevista Prof. 4 caso 15. Reciente incorporación. CSH. 0:17:52.846 – 0:19:25.003

> *P13: pues fíjate, yo estuve en una comisión dictaminadora en Ciencias Biológicas y a mí me llamó la atención que cuando se hacía el examen para el concurso de oposición, se veían cuestiones técnicas pero no se veía nada alrededor de lo que es el sistema de educación modular. Yo sí les preguntaba a los candidatos (…). Y no, la gente ni idea. A lo que voy es que el mismo proceso de selección para el caso de los de base tendrá que incluir esto, no solamente que conozca sobre su materia, sino que conozca sobre el modelo educativo.*
>
> Grupo de discusión final con profesores caso 15. 1:09:09.307 – 1:10:03.663

> *E: Situándonos ahora en una visión de prospectiva, ¿cuáles crees que deberían ser los siguientes pasos que se deberían dar en esta experiencia para mejorarla?*
> *P: Yo creo que el primero sería tener como algo obligatorio -pero que cada uno de nosotros estuviera consciente de que siempre puedes aprender algo- tomar talleres cortos (…), de enriquecimiento del sistema modular para que siempre lo tengas presente. Entonces que, al menos, se estableciese así como algo obligatorio con conciencia de que es necesario hacerlo, no de obligatorio como…*
> *E: como una imposición.*
> *P: Exactamente, sino que soy consciente de que es necesario porque va a enriquecer. Yo considero que es eso, un enriquecimiento de lo que es el sistema. Porque a veces te vas olvidando de las cosas (…) Aunque tú estás trabajando todo el tiempo aparentemente en el sistema modular pero, el hecho de que escuches a otros puede ser un enriquecimiento. Entonces establecerlo como algo ya formalizado. Sí se da, pero como que se ha dejado a quien quiera y, en este caso, que fuera obligatorio pero no impositivo, sino que lo tienes que hacer pero porque uno estuviera convencido, eso es una.*
>
> Entrevista Prof. 8 caso 15. Coordinadora de Licenciatura. CSH. 1:02:38.956 – 1:04:24.257

Para todo ello son conscientes de que hay que hacer una importante inversión económica. Los programas de formación de profesores han de contar, al menos, con recursos humanos. Además, para poder trabajar como se plantea en el sistema modular, necesitan hacerlo con

grupos de estudiantes reducidos de los que no se ocupa un único docente sino varios en un trabajo interdisciplinar. La plantilla docente ha de ser lo suficientemente amplia como para poder hacer un seguimiento personalizado de todos esos pequeños proyectos de investigación que desarrollan los estudiantes como hilo conductor de su propio aprendizaje.

> *Mira, yo creo que el sistema modular tiene muchos partes rescatables si lo queremos hacer pero es muy caro. Entonces, tenemos que tener muy clara esa situación si queremos continuar con este modelo educativo porque, al hablar de sistema modular y de aprender a través de problemas, necesitas tener una infraestructura muy amplia, sobre todo en el área de Biológicas –con laboratorios, con salones adecuados…-. Deben ser grupos de no más de 15 alumnos para que puedas trabajar realmente el sistema; tenemos grupos de 25 (…) Si realmente creemos en el sistema primero tenemos que empezar a retomar lo que es el sistema modular, a ver otra vez qué es el sistema modular, cómo se aplica en las diferentes áreas. Y tener una formación docente y eso cuesta. No nada más de "vete, toma un cursito de lo que es el sistema modular", no, no es tan simple, no es tan fácil. Entonces la Universidad tendrá que invertir por ese lado si quiere rescatar el sistema modular y también ser muy consciente de que necesitaría mayor número de profesores porque tenemos una cantidad de estudiantado muy grande. Si se quiere, se tiene que pensar en eso, si no, nos vamos a ir a pique.*
>
> Entrevista Prof. 3 caso 15. Coordinadora de Tronco Divisional CBS. 0:30:58.908 - 0:32:42.950

Pero no solamente necesitan tiempo para ese trabajo directo con los estudiantes sino que, para que cada equipo modular y el conjunto de equipos modulares que coinciden en una misma unidad de enseñanza-aprendizaje puedan desarrollar efectivamente un trabajo en equipo, necesitan tiempos específicos destinados a la propia dinámica grupal de los docentes, al acercamiento de sus integrantes, al descubrimiento de las potencialidades de cada uno, a la articulación de unos mecanismos de entendimiento, al desarrollo de reflexiones y planteamientos compartidos y a la toma de decisiones para ser aplicadas en su desempeño docente. También para una coordinación vertical –de todos los módulos del tronco de carrera, por ejemplo- necesitan tiempos específicos y la articulación de un sistema de reportes y puestas en común que hagan más transparente el trabajo de cada profesor y potencien las figuras de coordinación como canales de comunicación a diferentes niveles para establecer acuerdos de mayor repercusión y transcendencia en el conjunto de los módulos.

> *Por ahí la gente que está a cargo de la organización como los jefes de departamento, deberían propiciar más el encuentro de los profesores, propiciar más el debate colectivo sobre temáticas de la universidad, no necesariamente con fuegos abiertos o con sapiencia de genios, sino simplemente hacer reuniones periódicamente donde podamos expresar los problemas que estamos pasando por ese momento, donde podamos decir y opinar sobre procesos colectivos que nos competen en la universidad. Yo pienso que ese tipo de cosas podrían contribuir más, que son muy escasas.*
>
> Entrevista Prof. 7 caso 15. Reciente incorporación. CSH. 0:25:40.076 – 0:26:28.069

A pesar de que insistimos en que estos planteamientos deben abordarse desde una perspectiva institucional también nos parece importante destacar que hemos visto personas que, por su cuenta, están haciendo esfuerzos en este sentido. Eso nos hace pensar en que es posible que la institución se encuentre al menos un germen activo, un extremo del que tirar para deshacer la antigua madeja y crear a partir de ella las primeras vueltas de una nueva.

Las siguientes citas recogen los planes de una coordinadora de tronco divisional y un coordinador de licenciatura que coinciden en pensar que es necesaria la mejora en términos de coordinación del profesorado y lo asumen como una responsabilidad de su puesto:

La primera se está focalizando principalmente en el rediseño de los dos módulos que abarca el tronco divisional y, para eso, parte del análisis hecho por los docentes que trabajan esos

módulos en los diferentes grupos. Su idea es llegar a un módulo consensuado y fruto de una reflexión grupal.

> *P: Ahorita estamos arrancando en equipo, les pedí en una junta que en un formato me subieran la conceptualización del módulo. Es un formato en el que me van a decir los temas y contenidos, cómo lo calendarizan, cuáles son los objetivos que presentan, qué métodos didácticos utilizan para ver esto y cómo lo evalúan. Y les pido que me lo rellenen, no como figura en el módulo sino cómo lo hacen en su clase –qué es lo que veo, qué quito, qué pongo, qué no doy-. Vamos a ver cuáles son nuestros puntos en común y ver cuáles son nuestros puntos en los que estamos mal, y no necesariamente tiene que decir que estamos mal. (…) Pero hay mucha resistencia, les da miedo, como que piensan que los estoy controlando y no es cierto (…) Pero yo digo: "Bueno, el que quiera, adelante. El que no quiera no hay problema". Y con los que quieran vamos a trabajar y vamos a lograr algo, estoy segura.*
> *E: Es decir, ahora, de todo esto que te van entregando, tú haces un análisis de contenido donde identificas los elementos de encuentro y los puntos de dispersión para analizar esos problemas que van surgiendo y generar el nuevo módulo.*
> *P: Así es, empezamos con este proyecto de coordinación (…). Si yo logro el rediseño a partir de esto me voy a sentir muy satisfecha. Pero en consenso, no es mi decisión sino un trabajo en equipo. Y lo maravilloso es que la gente joven es la que quiere trabajar y sí le entran. Los que dicen que no lo quiere hacer es la gente grande que lleva aquí veintitantos años, gente grande como yo que ya no quiere hacer y está cansada.*
>
> Entrevista Prof. 3 caso 15. Coordinadora de Tronco Divisional CBS. 0:47:06.747 – 0:50:35.886

El segundo quiere centrarse en crear momentos de encuentro –reuniones- para que los profesores de un mismo equipo modular se conozcan y coordinen:

> *Voy a instalar algo que hizo Marta Eugenia Salazar en su momento que era citar a los tres de cada módulo una semana antes de empezar el módulo. Les voy a citar por trimestre, por ejemplo, cuarto trimestre, de tal a tal hora los cuatro grupos que hay de cuarto. Entonces voy a citar a los cuatro grupos que hay para que nos conozcamos quienes están impartiendo, en esa reunión se pongan de acuerdo los tres de cada grupo para lo que van a impartir, los tiempos en que van a dar, las prácticas necesarias que van a tener con los grupos y leer una serie de recomendaciones de trimestre. (…) Entonces se va a retomar eso que ya se hizo y convocar a todos los profesores antes de que empiecen los módulos para que nos conozcamos, nos coordinemos y establezcamos como criterio por lo menos tres reuniones en el trimestre: esta que se da, una segunda para ver los trabajos de investigación los tres profesores en grupo y una al final de revisión y réplica de los trabajos; como obligatorio, como criterio. Mi argumento va a ser como parte del informe a la certificadora. O sea, sí sirve pero la certificadora nos hace la observación de que no se da seguimiento a los trabajos terminales de los alumnos, que hay poca integración de los profesores en el trabajo colectivo, entonces, como parte de esta observación se está implementando este mecanismo dado que de ello depende la propia certificación.*
>
> Entrevista Prof. 9 caso 15. Coordinador Licenciatura. CSH. 1:23:51.590 – 1:26:48.853

Del mismo modo, consideran que necesitan adaptarse a las nuevas circunstancias ocasionadas por el cambio evolutivo del propio modelo y el cambio de contexto social. Así es como se plantean un nuevo reto del Modelo Xochimilco que consistiría en reducir el porcentaje de jóvenes que no acceden a la universidad que suponen una importante preocupación social dado que son cerca de un 80% y, muchos de ellos, tampoco cuentan con un puesto de trabajo. Pero se trata de una circunstancia a la que no pueden hacer frente con una solución de educación presencial porque no cuentan ni con profesorado suficiente, ni con recursos para sostenerlo. Aprovechando los avances tecnológicos, quizás podrían intentarlo con una solución de formación virtual pero, para eso, se hace necesaria la actualización del profesorado.

> *Hacia adelante el reto que tenemos es actualizarnos en el campo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y la educación a distancia, Nosotros no podemos contener ya dentro de la universidad a los que están demandando el ingreso a la universidad, de alguna manera la única forma que realmente tendríamos de ir hacia adelante es empleando todas estas estrategias de tecnología de la información, abrirnos hacia la educación a distancia. Yo creo que éste es el reto que*

tenemos más inmediato hacia el futuro relativamente cercano y a más largo plazo.

Entrevista Prof. 1 caso 15. Director de División CSH. 1:00:46.742 – 1:01:33.506

… nosotros sí tenemos una deuda con la juventud de aquí en México, nos apena dejar al 70-80% fuera de la universidad y no es justo, esto es absurdo, es verdaderamente ridículo. Y el compromiso nuestro es tratar de llegar a estos jóvenes y ese es el reto ahora del sistema modular, es utilizar las nuevas tecnologías para impulsarlo, para impulsar y que realmente los chavos, no se vayan con el narcotráfico que es una lacra nuestra y es lo que está pasando. (…) Entonces, dejar fuera tantos jóvenes es una bomba, es una bomba que además nos está haciendo un daño terrible y esto es un reto para la universidad, para cualquier universidad pero en particular para nosotros, que tenemos esa conciencia social y esa preocupación realmente social. No, no estamos conformes.

Entrevista Prof. 1 caso 15. Director de División CSH. 1:25:05.185 – 1:26:08.487

Resultados de la experiencia

Al indagar sobre los resultados de la experiencia nos centramos en tres aspectos fundamentales: la formación de los estudiantes, la formación de los profesores y la satisfacción con el trabajo realizado y el reconocimiento exterior del mismo.

Resultados en la formación de los estudiantes.

Con respecto a la formación de los estudiantes afirman que no está muy centrada en aquellos aspectos teóricos que son más cuidados en los sistemas tradicionales de formación pero, sin embargo, consideran que el sistema modular en la UAM-X proporciona cierto valor añadido a los estudiantes. Dada la presencia de un pequeño proyecto de investigación en cada módulo de la Licenciatura, los estudiantes van incorporando la investigación como un hábito al mismo tiempo que desarrollan su propia capacidad investigadora. A lo largo de su formación tendrán que ir aproximándose a diferentes objetos de estudio, decidiendo el modo de abordarlos y adaptando los procesos a los mismos, esto hace que ejerciten su creatividad y que se fortalezca su capacidad innovadora.

Los alumnos aquí aprenden a hacer investigación y se abre un camino que en otros muchos lados no lo logran. Al alumno de la UAM-Xochimilco no se le cierran las puertas. ¿A qué me refiero con que no se le cierran las puertas? No se limita a decir que no puede busca como hacerlo para poder. (…) Busca las vías.

Entrevista Prof. 5 caso 15. Coordinador Licenciatura. CBS. 0:46:24.290 – 0:46:53.710

… nuestros alumnos son capaces de investigar, lo primero que aprenden en Xochimilco es que se les convierta la investigación en un hábito. Tienen un plus con relación a otros que no están acostumbrados. Toda pregunta para ellos es un reto, y ese es un plus como profesionista, no se ven bloqueados si llegan a una empresa y les dice: "oye, hay que hacer...", "sí, sí, cómo no", luego se meten y empiezan a investigar, ¿no? Cosa que no le pasa a la mayoría de los otros, a menos que hayan pasado por todo un proceso y que lleguen a ser investigadores, pero si no, no están formados como investigadores, aquí desde licenciatura todo mundo tiene esto otro. Otro plus es el estado de horizontalidad con que se relaciona con profesionistas, o sea, aquí no hay jerarquía (…) es respeto mutuo, tú tienes que respetar al alumno y el alumno te tiene que respetar a ti. Esta relación horizontal de respeto mutuo le da un estatus al alumno verdaderamente también fenomenal.

(…)Otro elemento es el trabajo en equipo, nosotros la mayoría de los alumnos terminan su licenciatura trabajando siempre en equipo, ¿no? Hay quien presenta trabajos individuales porque no pueda reunirse con otro pero la verdad es que, en términos generales, todo el mundo tiene que presentarlo. (…) Yo he estado insistiendo en que el éxito nuestro, la eficiencia al terminar tal alta es porque tenemos alumnos que terminan en equipo, sacan trabajos de muy buena calidad, es más, de más calidad que los trabajos individuales.

Entrevista Prof. 1 caso 15. Director de División CSH. 1:12:56.660 – 1:16:07.209

Entonces aquí el conocimiento que vamos generando no es de memoria, quizás es menor en los aspectos teóricos en comparación con las tradicionales, pero en comparación con la práctica es mayor. Pienso que al final de todo esto, las personas que emergen de escuelas tradicionales tienen el problema de poder sintetizar toda la información; nosotros no. Nosotros tenemos el problema de que tenemos menos información pero, al enfrentarte a la realidad, los que pueden avanzar más rápidamente por su disposición a la investigación, su carácter autocrítico, crítico, propositivo, son los que devienen de este sistema.

Entrevista Prof. 2 caso 15. Coordinador de Tronco Divisional CAD. 0:03:32.981 - 0:04:12.417

Los elementos de ventaja de tener un módulo de esta naturaleza van por ahí. Es decir, su capacidad de trabajo en grupo, su capacidad de investigación, su capacidad de trabajo interdisciplinario y este elemento también de confianza en sí mismos que desarrollan (…). Otro elemento que a mí me parece fundamental es la creatividad, o sea, que les damos y les fomentamos la creatividad porque cada vez tienen que idear sobre el objeto de estudio cómo abordarlo, cómo analizar, cómo investigar. Y, ya sabes, el investigador tiene que ser muy creativo, es decir, hay necesidad de estar innovando permanentemente y ellos, en ese sentido, adquieren esa capacidad también de innovación.

Entrevista Prof. 1 caso 15. Director de División CSH. 1:19:39.698 – 1:20:48.095

Al tratarse de estudiantes que han de trabajar de forma autónoma y abordando problemas reales aprenden a crearse expectativas realistas y, con el tiempo, van tomando confianza en sí mismos. En el proceso, y sobre todo en los momentos en los que realizan trabajo de campo, entran en contacto con profesionales del ámbito en el que se están formando y, poco a poco, van teniendo cierta vivencia de la horizontalidad con ellos, lo que implica la identificación de las capacidades propias, el respeto hacia los otros y el ser capaz de hacerse respetar por los demás.

ES1: Es una escuela que te abre los ojos a muchas cosas y no te abre los ojos a algo, sino que te abre los ojos a que tú veas algo. Esta escuela no te plantea algo que ver, sino que te plantea algo que tú tienes que buscar para ver. O sea, es muy diferente, porque en las otras escuelas te pintan algo ya que ver, te ponen un cuadro y esa es tu vida y así es. Y aquí es diferente porque, por así decirlo, te ponen una pared blanca y te dicen: "pinta tu vida". Es totalmente diferente.

Grupo de discusión estudiantes Tronco Interdivisional caso 15. 1:21:37.585 – 1:22:15.844

Lo más importante es de que el alumno aprende a ser autónomo, aprende a ser crítico-propositivo, aprende sobre todo a defenderse, es decir, a buscar información, a plantearse procesos metodológicos para poder resolver porque son inteligentes y no van a hacer un proceso que les va a desgastar y que no los va a llevar a nada. O sea, son bastante abusados por lo tanto, tienen capacidad de poder resolver problemas rápidamente o eficientemente.

Entrevista Prof. 2 caso 15. Coordinador de Tronco Divisional CAD. 1:22:50.013 – 1:23:24.744

Otro elemento que también el trabajo colectivo como estudiante propicia es la búsqueda de la investigación. (…) Como aquí se trata de problemas eje, problemas de transformación o realidades a transformar que se plantean en cada módulo te obliga a hacer una investigación no sólo documental sino incluso empírica, construir el dato. (…) En ese aspecto yo creo que había ventaja con respecto a estudiantes egresados de otras universidades con el sistema tradicional.

Entrevista Prof. 9 caso 15. Coordinador Licenciatura. CSH. 0:08:36.456 – 0:09:39.098

Su capacidad de trabajar en equipo y la de hacer trabajos interdisciplinares –elemento trabajado desde el primer trimestre en la unidad con el Tronco Interdivisional- les lleva en muchas ocasiones a realizar trabajos de muy alta calidad. Así mismo, los participantes en el estudio nos comentan que los mecanismos para resolver problemas sociales construidos por egresados de la UAM-X ponen de manifiesto el alto nivel de compromiso social que asumen a través de su etapa formativa.

A pesar de que al principio los muchachos se enojan mucho porque tienen que trabajar en equipo con quien no les cae bien, se enojan mucho porque, por ejemplo, este sistema no permite las optativas, que también es algo muy duro. Se enojan mucho pero, al final, siempre regresan a agradecer. (…) Me acuerdo que yo a veces me encontraba con ex-alumnos que dicen: "Bueno, es que es algo raro, cuando estábamos ahí, odiábamos profundamente pero, una vez en la vida profesional,

> *nos dimos cuenta cuán necesario era trabajar con el que menos te cae bien, cuán necesario era resolver un problema, no trabajar aisladamente, sino ver cómo llegamos a una conclusión de algo, lo que sea. Porque eso es lo que se nos demanda en la vida laboral".*
>
> Entrevista Prof. 11 caso 15. Coordinadora Licenciatura. CAD. 0:58:21.331 – 0:59:35.173

> *En el caso de Sociología, como estudiante, me gustó más el sistema modular y decidí incluso ya dejar la carrera de Sociología en la UNAM. (…) Estuve viendo tanto el programa de estudios de la UNAM como el de la UAM y decido incorporarme de lleno al de la UAM. ¿Por qué? Porque precisamente el trabajo grupal es la dinámica fundamental de los estudiantes, esa era una de las tendencias que marcaba –al menos cuando yo estudié- la forma del trabajo, incluso no se aceptaba por parte de los profesores que tú entregaras trabajos individuales, (…) los trabajos finales tenían que ser colectivos forzosamente, te obligaban a trabajar en equipo. (…) Y creo que esta experiencia era muy enriquecedora porque nos permitió como egresados sortear una serie de problemas en términos profesionales. Particularmente, tener una capacidad para responder a cuestiones de posgrados, tener la habilidad para estar en algunos de estos posgrados y, sobre todo, una cuestión laboral: por mi experiencia lo que he podido ver es que el trabajo colectivo te permite rápidamente incorporarte a equipos de trabajo, que yo creo que ese es uno de los problemas en muchas de las empresas –privadas y públicas-, que no se da esa realización del trabajo colectivo porque se tienen diferentes enfoques y no hay una forma de trabajo que permita un diálogo entre éstas. (…)*
>
> Entrevista Prof. 9 caso 15. Coordinador Licenciatura. CSH. 0:05:26.823 – 0:08:01.977

> *Yo creo que a los estudiantes el hecho de tener que estar abocados a un módulo y estarlo tratando desde las distintas fases les da una oportunidad mucho más fácil y mucho más en lo inmediato de conjuntar las distintas fases del módulo. Por ejemplo, yo algo que he notado con los estudiantes, ahora que he estado con las asesorías de los ensayos finales ha sido que ya noto el esfuerzo de aplicar ciertos conceptos y categorías a problemas específicos. Yo ahí si veo una riqueza, o al menos una potencial riqueza, con todos los problemas que pueda representar en la práctica el sistema modular.*
>
> *En el caso de otras experiencias en otras universidades en las que se dan las materias aisladas, sí noto que, por ejemplo, si en el curso teórico al final haces el examen teórico y sí, te manejan los conceptos. Pero ya en el momento de cómo aplicar o hacer las mediaciones entre esos conceptos y un problema ya en un nivel mucho más histórico, mucho más concreto, se les dificulta mucho.*
>
> Entrevista Prof. 4 caso 15. Reciente incorporación. CSH. 0:31:18.500 – 0:32:38.276

En definitiva, afirman que forman profesionales peculiares dotados con una personalidad bien definida, con iniciativa y con una alta cualificación para constituirse como líderes profesionales intelectuales. Por estos resultados obtienen, al mismo tiempo, el reconocimiento de unos y la incomprensión de otros entre los profesores de otras unidades de la UAM y de otras universidades.

> *Estamos formando líderes profesionales intelectuales. Si quieren una gente más anodina, más adecuada a las condiciones de la sociedad, pues sí, un alumno egresado de la UNAM es muy bueno porque está burocratizado y ya llega. Aquí ya el alumno llega y lo primero que hace es cuestionar: "oiga, pero ¿por qué está así, por qué no modificamos y hacemos...?" y eso hay empresas a las que no les gusta, empresas que dicen: "No, pero ya le tengo el esquema, ¿cómo me vas a venir a mover esto?". Pero para crear empresas, por ejemplo, para innovar, excelente, ¿no? En fin, no quiero decir con esto que sea el mejor cuadro, yo creo que nosotros generamos un tipo de cuadro muy peculiar, que es un líder intelectual, un líder profesional.*
>
> Entrevista Prof. 1 caso 15. Director de División CSH. 1:23:25.635 – 1:24:14.166

> *En el desarrollo profesional como también nos enseñan a siempre estar preguntando, investigando y, lo que no sabes, te hace una forma de desarrollo de ser así. "Es que esto no lo sé, ¿qué es esto?, no sé, ah, pero ahorita lo investigo". Y eres capaz de irte a una biblioteca, entrar a internet, ir a buscar un especialista que te lo explique, o sea, te hace una persona muy dinámica para buscar lo que no sabes. Entonces eso se lo lleva, es muy característico de un alumno egresado de este sistema y de la UAM, es reconocido en cualquier parte. Es porque es muy interactivo con el profesor, con sus compañeros, no es un chico como de otros sistemas tradicionales, que llega, se sienta, escucha la clase y san se acabó, siempre interactúa mucho más.*
>
> Entrevista Prof. 3 caso 15. Coordinadora de Tronco Divisional CBS. 1:07:00.561 – 1:07:56.319

El profesor número 12 llega a comparar el sistema modular de la UAM-Xochimilco con las estrategias utilizadas con sus ayudantes por el Dr. House -interpretado por Hugh Laurie en la

serie televisiva House M.D-. El personaje Gregory House a la hora de hacer un diagnóstico y dar con el tratamiento adecuado para tratar una dolencia con características extrañas no les da indicaciones concretas a sus ayudantes sino que les obliga a investigar y a probar para dar con la solución al problema y, cuando van a él buscando respuestas en las sesiones conjuntas, lo que se encuentran en realidad son nuevas preguntas. El papel de los docentes en el Modelo Xochimilco es semejante puesto que su función es la de servir de guía a los estudiantes en su proceso pero no el de darles respuestas o recetas para hacer las cosas. Por eso los egresados se sienten perdidos en sus primeros años como tales, dado que no cuentan en su haber con un catálogo de procesos convencionales definidos. Sin embargo, después de 10 años suelen tener éxito porque se encuentran en puestos en los que se les demanda más saber problematizar que saber seguir procesos y protocolos estandarizados.

> *Una de las grandes virtudes que tiene este modelo es que al alumno no se le dan las respuestas, sólo se le dan las preguntas. Y eso como alumno es horrible y en una carrera como Diseño, donde se supone que todo es súper pragmático y súper directamente vinculado al caso concreto, es horrible que no te den las respuestas, que solamente te den las preguntas, es angustiosísimo. Nuestro egresado –lo digo por mí y por todos mis compañeros- es un egresado muy angustiado, no sabe qué va a hacer porque le enseñaron a problematizar, a investigar, a replantear y a rascar el suelo con las uñas, pero no le dieron las recetas de cómo se hace.*
> *¿Has visto el programa Dr. House en la televisión? Desde que salió Dr. House empecé a entender que, a lo mejor, Ramón Villarreal era una especie de Dr. House y que esta crueldad intrínseca de la enseñanza clínica es la que tiene atorada a la UAM- Xochimilco porque, finalmente, es un poco agarrar al alumno y decirle: "Ahí está tu paciente, ahí está la biblioteca, ahí están los laboratorios; cúralo, y vienes y me cuentas". "¿Decidí lo correcto o no decidí lo correcto?", "¿qué es para ti lo correcto?". Es como estar todo el tiempo devolviéndole las pelotas al estudiante y el estudiante, por supuesto, está esperando que el profesor le va a dar respuestas. Y el profesor se pone en un plan Freudiano: "¿Y tú qué crees? A ver dime". "¿Y de qué hago la Tesis?", "¿y tú de qué quieres hacer la Tesis?"; "¿Y qué voy a hacer con este problema?", "¿Y tú qué crees que se debe de hacer con este problema?". Es ser el espejo, el espejo, el espejo, el espejo. Entonces creo que somos la Universidad House, la Universidad Gregory House en México. Y, por alguna razón, este egresado los primeros años sufre horrible. Le preguntan: ¿y sabes hacer tal cosa?, no; ¿sabes utilizar tal…?, no; ¿y sabes la teoría …?, no. Pasan 5 o 10 años y lo ves en una posición de director, de gerente o de algo y ahí está, por encima de sus compañeros porque ya no está en un sitio donde necesita saber hacer sino que está en un sitio en donde necesita saber problematizar. Entonces, por ahí del décimo año de haber egresado es cuando el estudiante se nos va para arriba.*
>
> Entrevista Prof. 12 caso 15. Coord. de Maestría. CAD. 0:53:46.351 – 0:56:31.873

Resultados en la formación de los docentes.

En lo que concierne a la formación de los docentes nos comentan que mantiene cierto dinamismo en términos de actualización en su área puesto que son muchos los que, por ejemplo, están suscritos a revistas científicas. Además, identifican en las preguntas de sus estudiantes una de las principales fuentes de enriquecimiento puesto que, en ocasiones, les fuerza a ellos mismos a emprender algunos procesos de indagación. En otras ocasiones, esas incógnitas no pueden responderse solamente desde el área de especialización del docente y lo lleva a compartir la inquietud con otros profesores especializados en áreas distintas.

> *Pero a mí como profesor me hace esforzarme mucho. Yo siendo veterinaria tengo algunos de medicina, de nutrición, de enfermería, de estomatología, de biología, de QFB... tienen su propia problemática, y yo no puedo decir "eso no lo sé", o "eso no me interesa", porque es mi alumno. Entonces hay veces que me hacen preguntas de odontología, imagínate: "¿y por qué esto?" ¡Santo niño de Atocha! y me... Entonces sí he ido aprendiendo mucho de las otras licenciaturas. Tan es así que siendo médico veterinario he hecho diagnósticos de medicina humana sin verlo, digo: "esto es esto", de tanto que te enriquecen. He aprendido, por ejemplo, de un agrónomo, yo no sabía, por*

> *ejemplo, de que hay plantas que necesitan el hembra y el macho para que den frutos, eso yo ahí no lo sabía, ahora lo sé y de enfermedades de plantas que en mi vida se me hubiera imaginado que había y que ahora me dicen: "es que si esto existe, que es importante que el declive de la tierra para la absorción de nutrientes de la planta...", ay, fíjate, eso nunca lo hubiera pensado, ¿no?. El de los chicos de nutrición, que hay problemas a nivel psicológico que afectan a la nutrición, no nada más el orgánico. Entonces es que no hay que perder de vista ese punto, me enriquecen y me obligan a investigar y me obligan a estar inscrita en varias revistas científicas que traigan lo último de lo último para poder ayudar a mis chicos. Pero sí es un reto muy grande porque tienes que estarte formando día con día, leyendo día con día, requiere también un egreso económico porque tienes que estar pagando las revistas, tienes que estar comprando tus libros, pues por lo menos con tres años cuando más viejos y renovarlos, entonces sí es un gasto. Pero vale la pena, sí vale la pena porque te mantiene muy actualizada.*
>
> Entrevista Prof. 3 caso 15. Coordinadora de Tronco Divisional CBS. 1:09:44.492 – 1:11:55.143

Algunos docentes de los que trabajan en equipo con sus compañeros afirman que les resulta muy enriquecedor y, además, les permite identificar y valorar las potencialidades del otro.

> *Sabes que siento que sí es muy rico cuando sabes que hay alguien que te está aportando, evidentemente. Y eso sí se ve en el día con día con ciertos profesores. Yo antes venía solamente a dar mi apoyo y salía corriendo, pero ahora me toca coordinar, entonces tengo que conocer a éste, tengo que conocer a éste, convencerlo –que es lo peor- y hacer que trabaje con éste. Y yo he sentido –en el tiempo que llevo, que es de tres años y medio, va casi para cuatro- una muy buena aceptación por parte de los compañeros, realmente sí se conoce a los compañeros en otra dimensión y yo estoy sorprendida porque el grupo de profesores con el que trabajo es encantador, que no quieren a veces conectar las cosas de manera modular pero, en cuento a lo que implica de retroalimentación con otros profesores, yo sí veo que hasta me sorprende, porque no conocía yo las capacidades o la manera de trabajar de profesores con los que yo antes no tenía contacto, y es muy rico. Yo digo que, en su mayoría, es positivo a pesar de, porque hay un gran a pesar de.*
>
> Entrevista Prof. 11 caso 15. Coordinadora Licenciatura. CAD. 1:00:12.902 – 1:01:34.614

Satisfacción con el trabajo realizado y reconocimiento exterior del mismo

Los profesores que tratan de desarrollar el sistema modular tienen un cierto nivel de satisfacción en relación al trabajo realizado porque son conscientes de todas esas capacidades y competencias que parecen lograr en diferente nivel de desempeño y constituyen un aporte específico de su sistema.

> *… hasta ahorita me siento satisfecha como coordinadora, tengo todavía muchos planes por delante, quiero hacer mucho todavía, no solo por los muchachos, también por los profesores.*
>
> Entrevista Prof. 3 caso 15. Coordinadora de Tronco Divisional CBS. 1:12:02.813 – 1:12:14.244

Las percepciones desde el exterior en lo que concierte al sistema modular y el tipo de resultados que obtienen son variadas y van desde los que no comprenden el modelo y, por tanto, no lo aprecian (idea recogida en las 4 primeras citas) hasta los que han podido profundizar en su análisis o tienen la oportunidad de conocer trabajos de los egresados y lo valoran muy positivamente (idea recogida en las 3 últimas citas).

> *E: Y en lo que se refiere al sistema modular, ¿cómo es percibido desde otras instituciones?*
> *P: No lo entienden, no saben qué es. Cuando les hablas del sistema modular: "¿qué es eso? ¿Y por qué un módulo? ¿Y cuántas horas das clase?" "Cuatro horas diarias", "¿Cuatro diarias? pero, ¿pues qué ve?, "No pues por módulo", "pero ¿qué contenidos?", "es que tocamos todos estos", "pero ¿por qué, no?". Entonces están acostumbrados a una hora cada tercer día de una materia "x" entonces no lo entienden... Incluso, dentro de la misma universidad, que es esta la que lleva el sistema modular y tenemos otras unidades que llevan el sistema que decimos tradicional, no pueden entender cómo trabaja el sistema modular, o sea, no lo entienden, les cuesta mucho trabajo.*
>
> Entrevista Prof. 3 caso 15. Coordinadora de Tronco Divisional CBS. 1:19:59.254 – 1:20:48.996

En la última parte de la década de los 70 había pocos elementos para definir el sistema de educación modular pero ya estaba una estructura más o menos determinada. Esto ya nos permitió ir poco a poco evolucionando y desarrollándolo a pesar de la resistencia de gran parte de los profesores de la propia universidad y de las universidades externas. Somos una universidad joven, porque 37 años es joven. Pues cuando ven a esta universidad así tan joven y, sobre todo, que empezamos a entrar en procesos de evaluación externa, donde se van constituyendo comités para evaluar cada una de las actividades pues no comprenden el sistema bajo el cual nos estamos desarrollando nosotros. (…) Los comités de evaluación generalmente son comités con gente formada bajo universidades muy estructuradas como es la Nacional o es el Politécnico y no admiten otro proceso que no sea el suyo.

Entrevista Prof. 13 caso 15. Coord. de Maestría. CBS. 0:26:08.425 – 0:28:09.598

Y te digo, realmente reconocido por otros profesores de otras unidades que dicen: "oye, estos xochimilca, están pretenciosos", pero dicen luego: "realmente después de ver a sus alumnos como intervienen, mis respetos, les dan otro nivel, otra forma de organizarse y de trabajar". Entonces yo creo que un alumno de esta universidad es muy bien aceptado cuando se requiere gente con iniciativa y con personalidad, con carácter.

Entrevista Prof. 1 caso 15. Director de División CSH. 1:22:48.969 – 1:23:21.569

En el 2009 entramos a un concurso de la Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrado (…), afortunadamente ganamos el premio. Como evaluadores externos nos enviaron a un profesor argentino y a un profesor colombiano para que todo lo que habíamos puesto en la evaluación lo contrastaran y se lo enviaran a un juez, ver si efectivamente se daba así, hicieron entrevistas, etc. Afortunadamente los profesores entendieron nuestro modelo, les gustó tanto que ahora hasta tenemos convenios de colaboración con ellos, porque ellos sí comprendieron. Hablaron con los alumnos, vieron que los resultados sí eran muy positivos, muy constructivos y vieron que, aunque era otra forma de llevar las cosas –por decir algo: en la maestría no llevamos asignaturas así como tales, estamos sobre la presentación de proyectos de investigación y sobre eso vamos trabajando-, vieron que los resultados nos han permitido en ciertos momentos tener niveles de titulación de cerca del 85%, cuando en un posgrado la media de más de 50 es algo realmente excepcional. Yo creo que precisamente nuestra estructura, en términos del modelo y de nuestra propia organización académico-administrativa, nos los está permitiendo.

Entrevista Prof. 13 caso 15. Coord. de Maestría. CBS. 0:31:45.019 – 0:33:46.196

Creo que otras universidades en el área de la nutrición hoy reconocen el trabajo de la UAM-Xochimilco. Más de uno quisiera venirse a trabajar acá porque, además de todo, yo creo que bien pagados, a diferencia de otros creo que la UAM paga mejor y es un aliciente; pero, además, creo que hoy reconocen las instalaciones, los alumnos, la capacidad… todo eso se reconoce bien.

Entrevista Prof. 5 caso 15. Coordinador Licenciatura. CBS. 0:57.31.969 – 0:58:00.527

Hemos tenido tres o cuatro veces la presidencia de la Asociación Mexicana de Escuelas de Diseño Gráfico y nos respetan mucho. Nos consideran gente muy rara, muy loca, muy romántica, que se toma las cosas muy en serio (…) Sé que hay cosas que se nos respetan mucho, el nivel académico. Que en eventos oigo gente de otras escuelas que dicen: "hombre, qué esperabas, tenía que ser la UAM". O sea, era lo que se esperaba de la UAM, la bola de loquitos que a todos lados llegan, se instalan y dicen: "Aquí el más pendejo tiene maestría y el más jodido tiene doctorado" (…) aquí el nivel académico tiene fama de ser muy alto. Y otra cosa que nos respetan mucho tiene que ver con la honestidad, a lo mejor es porque como aquí no tenemos esta bronca del marketing, nunca hemos tenido problema de matrícula. Las escuelas privadas ahorita están cayendo como moscas porque vienen las crisis, los alumnos dejan de inscribirse (…) y acá tenemos que cada niño que entra tuvo que competir contra otros 15.

Entrevista Prof. 12 caso 15. Coord. de Maestría. CAD. 1:52:44.038 – 1:54:56.050

Han tenido que pasar unos años para que la gente que tiene oportunidad de analizar el modelo llegue a valorarlo positivamente, al principio estaba todo tan indefinido que la gente que se acercaba no podía más que salir advirtiendo que ese grupo de profesores estaba siendo presa de la locura.

Cuando invitábamos personas a conocer el proyecto, prácticamente salían llenos de ronchas, les daba escozor lo que estábamos haciendo, les parecía que era una locura, que prácticamente era algo verdaderamente absurdo, sin futuro. Además, las otras unidades universitarias también a nosotros nos veían con un gran desdén, como pensando que estábamos en un experimento que no tenía futuro.

Entrevista Prof. 1 caso 15. Director de División CSH. 0:14:41.993 – 0:15:16.302

Ahora cuentan con una eficiencia terminal de aproximadamente el 75 por ciento y el trabajo que realizan en la UAM-Xochimilco parece ser bien valorado en el exterior. Tienen titulaciones muy bien posicionadas, y parecen encabezar algunos rankings en los que se evalúan diferentes índices como la opinión de los empleadores, la de los egresados o la cantidad de egresados trabajando en su campo. Además, ya otras instituciones tratan de incursionar en ese sistema modular en el que ellos basan su labor y su sistema ha sido reconocido por Pedagogía en la Habana -uno de los grandes eventos internacionales de la UNESCO- como el único aporte de México a la educación.

> *Recibimos buenas críticas. Hoy tenemos aquí en la División la carrera más prestigiada en diseño gráfico de todo el país y, prácticamente de Centro y Suramérica. Diseño Gráfico de aquí tiene muchísimo prestigio y es como una referencia. Diseño Industrial entró en una situación como de marasmo pero en algún momento tuvo también esa categoría, ahorita bajó un poco porque otras escuelas están empujando mucho pero estamos en un proceso para ir mejorando. Y qué bueno que haya esa competencia. Pero tenemos reconocimiento. Además, algunos de nuestros alumnos participan en concursos no solamente nacionales, tenemos muchos premios a nivel mundial y en Arquitectura, en Diseño Industrial, en diseño Gráfico. Tenemos varios premios que se han dado en participación de alumnos en Puerto Rico, en Costa Rica, en Bélgica, en Estados Unidos… Y en varios concursos en donde ellos participan ganan primero, segundo, tercer lugar pero siempre hay presencia de la UAM. Bueno, eso es algo que, de alguna manera, a estos profesores sumamente críticos le hacen ver que eso es muy bueno porque, a veces, han sido hasta sus alumnos, qué bien que están ganando. Y, finalmente, pues sí hay algo de satisfactorio en esto.*
>
> Entrevista Prof. 10 caso 15. Director de División CAD. 0:48:52.420 – 0:50:29.337

> *Hubo algún medio de prensa escrita en el que empezaron a hacer una serie de encuestas y un ranking para ver cómo andaban las universidades. Empezaron a evaluar una serie de cuestiones como eficiencia terminal, la opinión de los empleadores, la opinión de los propios egresados, qué porcentaje de egresados estaba trabajando en su oficio. Y resultó que –fue una sorpresa para nosotros- el esquema Xochimilco en todas las carreras es el que tiene los mejores índices.*
>
> Entrevista Prof. 10 caso 15. Director de División CAD. 0:34:19.572 – 0:34:59.389

> *Hoy la UAM, y gracias principalmente al sistema Xochimilco, es la universidad que tiene los mejores números en esas evaluaciones. Me parece que hoy Xochimilco puede, inclusive, exportar su modelo académico a otras instituciones y, de hecho, se está haciendo. Algunas universidades particulares han estado consultándonos y han invitado a varios docentes para que vayamos explicando cómo aplicar el sistema modular en Diseño, o cómo aplicarlo en Ciencias Biológicas o cómo aplicarlo en investigación dura, etc. Y muchos sistemas están tratando de incursionar en algo similar a esto.*
>
> Entrevista Prof. 10 caso 15. Director de División CAD. 0:35:48.515 – 0:36:47.524

> *… de nosotros en algún momento dado se decía: "es que estos xochimilca son unos pretenciosos, se creen que inventaron el agua tibia, ¿no?". Pues no, fíjate, que el sistema modular está reconocido por Pedagogía en la Habana, que es quizá uno de los grandes eventos internacionales de la UNESCO con el Ministerio de Educación de la Habana, en donde se dice que el sistema modular es el único aporte de México a la educación. ¿Por qué?, porque nosotros todo lo demás lo hemos copiado de otros lados. Pero el sistema modular es una creación de Xochimilco y de México, digamos que es una contribución.*
>
> Entrevista Prof. 1 caso 15. Director de División CSH. 1:18:25.316 – 1:19:08.548

De hecho, sus egresados suelen tener bastante éxito profesional y ser bien valorados en sus trabajos. Además, muchos de ellos acaban siendo personas socialmente destacadas.

> *E: ¿Qué es lo que os lleva a defender que esta es una buena forma de trabajar y a mantenerla en el tiempo?*
>
> *P: Yo creo que los resultados que la universidad ha mostrado socialmente, no internamente. El hecho de que muchos alumnos de acá son personas destacadas socialmente. Yo creo que eso.*
>
> Entrevista Prof. 7 caso 15. Reciente incorporación. CSH. 0:54:37.962 - 0:55:06.939

> *E: Y en lo que se refiere la incorporación laboral de los egresados, esos egresados ¿son reconocidos, son apreciados en las instituciones a las que llegan?*

> *P: Sí, fíjate que también el nivel de desempleo es mucho. Y también depende de la industria a donde vayan los estudiantes. Pero los que se han colocado de la universidad, son reconocidos. Sí yo he visto varios de mis egresados muy bien colocados, a nivel particular y a nivel institucional, bien colocados en puestos de dirección. Yo sí los he visto bien.*
>
> Entrevista Prof. 3 caso 15. Coordinadora de Tronco Divisional CBS. 1:20:48.996 – 1:21:29.904

Con todo, persisten ciertas ansias de mejora porque no pueden atender a la cantidad de estudiantes que quisieran ni han logrado todavía una coordinación real en el conjunto de la Unidad. Todavía cuentan con muchos profesores que no asumen el sistema modular ni hacen muchos esfuerzos por adaptarse a él porque no creen que ese sistema resulte eficaz y no confían en la formación de sus egresados.

> *P: Nos falta mucho, mucho, mucho todavía. Yo creo que podemos hacer mucho todavía por un estudiante aquí, o sea, lo que te decía, unificar contenidos para que el que estuvo con el profesor muy bueno y el que estuvo con el profesor que no es tan bueno salgan...*
> *E: Más o menos equiparados.*
> *P: Aja, y eso nos falta y eso, es un escalón enorme. Pero lo vamos a lograr.*
>
> Entrevista Prof. 3 caso 15. Coordinadora de Tronco Divisional CBS. 1:15:57.764 – 1:16:25.784

> *He oído –incluso de profesores de aquí que egresaron de la UNAM pero son profesores de aquí, no voy a decir nombres- comentarios como: "Bueno, pues con nosotros los sociólogos no hay problema pero yo no me iría con un médico de la UAM". O sea: "yo no pondría mi vida en un médico de la UAM, nosotros podemos regarla". Me preguntaste qué comentarios, qué percepciones… Yo no opino así pero creo que hay ese tipo de percepciones incluso en el interior, no solo por fuera sino en el interior.*
>
> Entrevista Prof. 9 caso 15. Coordinador Licenciatura. CSH. 1:49:15.028 – 1:49:54.859

Opiniones y valoraciones generales

El último bloque de preguntas del guión de las entrevistas es el de opiniones y valoraciones generales. En él tratamos de recoger ese conocimiento experto que los participantes a través de su experiencia han podido ir construyendo sobre el propio trabajo en equipo y sus posibilidades. Recogemos así información sobre cuáles son, en su opinión, los requisitos necesarios para que un equipo docente tenga un funcionamiento adecuado y cuáles las ventajas y desventajas del trabajo con otros en comparación con el trabajo en solitario.

Requisitos del trabajo con otros

Precisamente, su experiencia les lleva reconocer que son muchas las trabas burocráticas y personales que inciden en la posibilidad de que se den en el ámbito universitario iniciativas de trabajo en equipo entre docentes, puesto que requiere de las personas implicadas sentir la necesidad de trabajar con otros, un alto grado de compromiso y mucha perseverancia. Con todo, a pesar del esfuerzo necesario, no se trata de una cuestión con la que se obtenga un reconocimiento por medio de incentivos –no necesariamente económicos-. En consecuencia, parece lógico pensar que, para que en la universidad en general –cualquier universidad-, trabajar en esta línea de proyectos docentes compartidos se convierta en una posibilidad real, no basta con contar con unos cuantos profesores llenos de buenas intenciones sino que será necesario que se constituya como un objetivo operativo recogido tanto en la Misión como en la Visión de la universidad y se concreten mecanismos y condiciones reales para lograrlo a

través de los incentivos que se consideren oportunos y el trabajo consciente hacia el cambio de mentalidades.

> *E: (…) ¿tú crees que en todas las universidades se podría trabajar de forma coordinada?*
> *P: Yo creo que sí, pero para ello se necesita pues varias cosas que están implícitas dentro de la misión-visión y esto y lo otro y aquello, dentro de los curricula están implícitas pero hay que manifestarlas y ponerlas en la palestra y definir cómo lo vamos a llevar y con qué condiciones y tiene que ser muy amplio para poder combinar la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad. O sea, quiere decir que podemos poner ciertas cosas muy simples en común en donde podamos acceder. ¿Quiénes lo van a hacer? Pues en principio aquellos que tengan el interés, la disponibilidad porque de buena voluntad no hay nada más de me apunto y me llevo, no sé, un reconocimiento x.*
>
> Entrevista Prof. 2 caso 15. Coordinador de Tronco Divisional CAD. 1:44:02.998 – 1:44:52.846

> *E: ¿Qué dirías que hace falta para que un equipo docente funcione bien?*
> *P: Mucha voluntad de los profesores, mucha voluntad, no es dinero, no es dinero. Porque aquí, qué bueno que se hicieron las becas de educación, la beca de no sé qué. La beca… No es dinero, es que nosotros tengamos más disposición de escucha, y eso es educación, eso es formación desde el principio, yo creo. A pesar de que son encantadores pero algo que nos ayude a poder tomarnos más en serio con los trabajos que estamos haciendo.*
> *E: ¿Y cuándo se podría decir que un equipo docente funciona bien?*
> *P: Cuando hay empatía.*
>
> Entrevista Prof. 11 caso 15. Coordinadora Licenciatura. CAD. 1:10:57.096 – 1:11:38.124

Esto no implica el desprecio de los esfuerzos de aquellos profesores comprometidos y que, por propia iniciativa, ya intentan desarrollar su labor docente en la línea deseada. Al contrario, si estos docentes se encuentran con un marco institucional que reconoce y potencia ese tipo de esfuerzos se verán liberados de las presiones añadidas a su trabajo cuando saben que los reconocimientos e incentivos se obtienen a través de otras vías. Estos docentes comprometidos de las universidades probablemente serán los primeros en implicarse en los proyectos institucionales porque son acordes con sus propias tendencias personales y se convertirían en los primeros coletazos del cambio institucional llegando, en el mejor de los casos, a convertirse en verdaderos motores de la mejora esperada y embajadores de las pretensiones institucionales.

Una vez se da la voluntad de trabajar en equipo –que al fin y al cabo es una condición sine qua non para que se produzca el trabajo en equipo- y éste se constituye, identificamos componentes de tres tipos diferentes entre los requisitos que nos apuntan para que un equipo docente pueda tener un buen funcionamiento interno: componentes personales, componentes interpersonales y refuerzos positivos.

Entre los primeros destacan el de contar con personas armoniosas y tolerantes, capaces de comprometer su trabajo individual a la colectividad y de trabajar en un ambiente de respeto mutuo y de reconocimiento de las capacidades propias y las de los demás. Cuestiones todas ellas que podríamos encuadrar en una dimensión actitudinal.

> *… lo más importante en la relación que tú y yo podemos establecer, pero esa relación va a ser de un supuesto: yo reconozco en ti tus posibilidades y tú reconoces en mí mis posibilidades. Yo creo que trabajar en equipo es respetarse el uno al otro, reconocerse y ser armoniosos (…) Hemos tenido grupos en que los maestros han tenido enfrentamientos pero eso es bueno también, siempre y cuando no llegue al insulto, cuando sean en la cuestión académica teórica de investigación, es correcto. Podemos tener divergencias sobre lo mismo, pero lo sustentamos; pero cuando llegan a lo personal…*
>
> Entrevista Prof. 2 caso 15. Coordinador de Tronco Divisional CAD. 1:40:28.649 – 1:41:24.296

> *E: ¿Y qué dirías que hace falta para que un equipo docente funcione bien?*
> *P: Disposición, que comprometa su parte individual a la colectividad, porque a veces pensamos que*

el trabajo colectivo es algo separado. Para mí el trabajo colectivo es el compromiso de la individualidad puesta en marcha. O sea, no hay trabajo colectivo si tú no te involucras individualmente. Es como el amor, el amor es una cosa colectiva de un grupo de dos pero lo que se pone en juego es la individualidad. Y eso conlleva una serie de cosas: comunicación, diálogo, confrontación… toda una amalgama de complejidades.

Entrevista Prof. 7 caso 15. Reciente incorporación. CSH. 0:55:20.308 – 0:56:35.180

Los componentes interpersonales tienen un carácter más estructural y funcional: existencia de unos roles diferenciados para poder organizar y hacer operativo el trabajo de un grupo grande; unos objetivos compartidos que constituyen la identidad grupal; el establecimiento de un lenguaje común para que pueda darse un entendimiento real entre los componentes del equipo; un espacio de intimidad, un clima de confianza y un periodo de maduración del propio grupo.

E: ¿Qué dirías que hace falta para que un equipo docente funcione bien?
P: Que haya esa confianza, esa camaradería, que haya esos espacios en los que tengamos la oportunidad de conocernos. Y, luego, que haya la apertura a nivel personal de conocer el trabajo del otro, de confiar en el otro para trabajar en equipo y, al mismo tiempo, responsabilizarte no solamente de cuál es tu parte sino responsabilizarte de tener esa comunicación, poner la apertura y todo para trabajar de la mejor manera con los estudiantes. Yo creo que eso toca ya una cuestión no sólo institucional, porque lo institucional ya está dado, desde que llegamos aquí nos comprometemos a trabajar en ese sistema, luego es asumir esa responsabilidad y realmente hacerlo. Y, para realmente hacerlo, yo creo que pasamos de esa parte institucional a la parte humana, tener esa disposición de comunicación, de apertura, de conocer el trabajo del otro profesor.

Entrevista Prof. 4 caso 15. Reciente incorporación. CSH. 0:44:25.060 – 0:45:37.004

E: ¿Qué es necesario para que un equipo docente funcione bien?
P: Más que nada, el objetivo. Si en un grupo –el que sea- (…) todo el mundo va a girar alrededor del objetivo y le interesa ese objetivo y llevarlo a cabo, todo lo demás va a trabajar. ¿Por qué? Porque todos nos movemos a alcanzar ese objetivo y cada uno va a aportar algo diferente, siempre y cuando habiendo conocimiento -en el sentido de que todo el mundo interesado- y respeto, entonces va a trabajar bien ese equipo.
Pero. Si en ese equipo hay alguien que se metió –y eso es común, sucede en los equipos de trabajo de los estudiantes- a ver qué puedo sacarle al otro o a ver si me apoyo en el otro, yo no hago nada; ya no funciona. Y si yo veo que ese objetivo tiene que llegar a A porque yo lo digo y otro dice que tiene que llegar a B porque él lo dice, ya no funciona tampoco.

Entrevista Prof. 8 caso 15. Coordinadora de Licenciatura. CSH. 1:22:32.291 - 1:24:15.605

E: ¿Qué dirías que hace falta para que un equipo docente funcione bien?
P: Objeto de estudio clarísimo, que todo el mundo sepa de qué están hablando todos, aunque cambie la perspectiva teórica y aunque haya desacuerdos pero que en algún lado esté redactado que el objeto que nos tiene aquí reunidos es más o menos uno que todos sabemos que es; ése es el primer requisito. (…) Pero en esta experiencia, en esta institución, lo que me ha hecho falta siempre es la capacidad de decir: "Mira, el objeto de estudio que nos tiene aquí reunidos alrededor de esta mesa es clarísimo este".

Entrevista Prof. 12 caso 15. Coord. de Maestría. CAD.1:58:35.076 – 1:59:45.488

P13: La experiencia que yo tengo es que el equipo tiene que madurar y el periodo de maduración depende de lo que sea el objetivo que se ha planteado. A veces los objetivos son un tanto ambiciosos y obviamente que la maduración más tardada, sin embargo va a ser más sólida. A mí me tocó trabajar en un equipo (…) casi de 15 personas y, para poder decir que lo que estábamos diciendo era lo mismo, yo creo que pasó un año. Ya a partir de ahí fue que se pudo plantear un rediseño curricular.
E: ¿Podría interpretarse de lo que dices que quizás es necesario llegar a tener un lenguaje común dentro del grupo?
P13: Así es.

Grupo de discusión final con profesores caso 15. 1:36:07.884 – 1:37:23.984

Todos los profesores que estamos aquí –nos guste o no- tienen un nivel académico, todos los profesores pasaron por un filtro de ingreso, entonces todos los profesores somos valiosos. Yo no puedo desechar a tal profesor porque viste de blanco o de verde, o porque es políticamente por acá, no, que se da. Yo tengo que valorar a mi profesor, que está enfrente de mí, como mi otro igual y

> *aprender todo lo que pueda de él y él de mí. Y para eso necesitamos ponernos de acuerdo en un documento y yo les digo: "Maestros, hagan su programita", porque yo con eso me aseguro que por lo menos dialogaron una o cuatro horas. Ese diálogo es bien importante porque aparece, de entrada, diferente bibliografía, cuándo aplicarla y cómo aplicarla. Yo aprendo, esta bibliografía nunca la he leído, ah bueno, pues te la presto. Y ya tienes un escaloncito más, un milímetro más. Entonces la riqueza de trabajar con otros profesores es aprender de ellos como persona, como docentes, como académico y aprender mucho más a la hora de practicar con los alumnos.*
>
> Entrevista Prof. 2 caso 15. Coordinador de Tronco Divisional CAD. 0:40:21.190 – 0:41:31.711

Entre los refuerzos positivos sitúan el esfuerzo de sensibilización para trabajar con otros; la existencia de alicientes que lo potencien y la existencia de actividades de ocio compartidas que propiciarían la interacción entre compañeros y podrían convertirse en un buen estímulo.

> *E: ¿Y qué dirías que hace falta para que un equipo docente funcione bien?*
> *P: Mira, hace falta presupuesto para que realmente los profesores tengamos otro tipo de actividades. O sea, porque si tú lo traes y lo metes en una oficina y ahí está trabaja y trabaja, pues se cansa. Entonces, yo quisiera tener el presupuesto así para decirle: "bueno, hoy nos vamos a juntar pero compré esta comida para todos" pero el presupuesto no me da. Por ejemplo, mi esposo trabaja en empresa privada (…) entonces yo veo las actividades lúdicas que tienen, se llevan a los directores, a los trabajadores: "vamos a hacer esto", en un retiro hacen juegos, los hacen convivir y les dan un curso de la importancia de lo que es la dirección, de lo que es compartir responsabilidades, de lo que es delegar responsabilidades, de cómo alcanzar una meta. (…) Pero todas esas actividades lúdicas, cuando tú quieres contratar un experto, también es caro, y no tengo el presupuesto. A mí me gustaría eso, ¿no?, decir, por ejemplo, ahorita ya terminamos módulo, va a haber una actividad en donde nos vamos ir mañana todos a (…) en donde vamos a realizar este tipo de actividades, cómo nos ven los demás...*
>
> Entrevista Prof. 3 caso 15. Coordinadora de Tronco Divisional CBS. 1:23:55.520 – 1:25:38.790

> *Yo creo que un sistema modular requiere también de un constante proceso de apertura de espacios para que los profesores estén teniendo esa comunicación y actualizándose a nivel de compromiso con una forma específica de trabajar en el sistema modular. Yo creo que eso sería muy importante. Y siento que la dinámica está en que cada uno anda por aquí, por allá y que hacen falta esos espacios, ¿no? (…) No solo los nuevos sino también los viejos, porque, si no, no se rompe esa inercia. Habiendo esos espacios de convivencia, incluso en cosas que puedan ser como informales pero que favorezcan esa constante comunicación, el conocimiento… las relaciones humanas, que yo creo que son necesarias para que todo esto funcione. Porque incluso como proyecto institucional puede estar muy bien, pero si no se trabaja también esa parte humana de la relación entre los profesores, yo creo que es muy difícil, tiene que haber ese ambiente, esos espacios.*
>
> Entrevista Prof. 4 caso 15. Reciente incorporación. CSH. 0:19:25.003 – 0:20:51.537

Ventajas y desventajas del trabajo en equipo.

Entre las ventajas del trabajo con otros mencionan, en primer lugar, la de contar con más puntos de vista y referentes para juzgar las situaciones y tomar decisiones al respecto. De esta forma, el equipo funciona como un mecanismo de regulación entre los integrantes del mismo reduciendo la interferencia de problemáticas personales o circunstancias particulares ajenas a las situaciones analizadas.

> *No, yo juzgo que es siempre ventaja trabajar con otros profesores, siempre, para mí es fundamental. El problema de trabajar solo es que no tienes referentes para juzgar, por ejemplo, los trabajos de los alumnos y eso es algo que a mí me parece fundamental. Cuando yo tengo que revisar los proyectos de investigación y hacerlo yo solo no me siento con la suficiente facultad como para decir está bien o está mal. El punto de vista del otro le ayuda a uno a ver cosas que no ve por sí mismo, hay una serie de cuestiones que siempre el otro o los otros te ayudan a centrar y en el sistema modular es fundamental. O sea, es un apoyo a una visión mancomunada de la realidad en la cual compartes las experiencias de otros y te ayuda a tener posiciones más acertadas.*
>
> Entrevista Prof. 1 caso 15. Director de División CSH. 0:51:24.456 – 0:52:32.373

> *Pero yo creo que ayuda muchísimo trabajar en equipo, sus referentes son puntos de análisis de la realidad que nos ayudan a avanzar, a comprender mejor los procesos de los alumnos que trabajando aislado. A mí se me hace que trabajando aislado uno puede ser terriblemente injusto y puede ser terriblemente parcial en la relación. Para mí ha sido de una riqueza enorme poder compartir la sabiduría, la verdadera sabiduría de otros compañeros porque además cada quien estudia cosas diferentes, tiene otras nociones.*
>
> Entrevista Prof. 1 caso 15. Director de División CSH. 0:56:26.853 – 0:57:11.090

Consideran que aunar esfuerzos y brindar al equipo las experiencias, conocimientos y materiales de uno mismo añade elementos de reflexión y lleva al diseño y desarrollo de programas de mejor calidad, lo que repercute en beneficio no solamente de los estudiantes sino también de los docentes que aprenden de sus compañeros. Además, pensando en un sistema como el modular, el hecho de mantener una estructura de interrelación entre los diferentes componentes posibilita que cada quien aborde su labor con más tranquilidad al saber que será complementada por la de otros si se mantienen unos acuerdos comunes y se define claramente el aporte de cada quien al conjunto de la unidad de enseñanza-aprendizaje.

> *La ventaja de trabajar con otros profesores siempre y cuando no te cases con ellos, en el buen sentido, tú no puedes dar el mismo módulo con el mismo profesor toda la vida, eso es casarse con un profesor, ¿no? o sea, acabas mal. La ventaja es que en principio tenemos un programa, tenemos un módulo, pero tenemos que dialogar cómo lo vamos a llevar a cabo. Ese hecho, esa operación de dialogar, de cómo, vas a tú a aportar tu experiencia, tu conocimiento, tu bibliografía y tu perfil y yo también y entonces juntos vamos a crear un nuevo programa y vamos a crecer, en beneficio de los alumnos. Por eso creo que debemos estar intercambiando cada dos módulos, pienso que la fórmula exacta es trabajar los profesores dos módulos continuo y luego cambiar.*
>
> Entrevista Prof. 2 caso 15. Coordinador de Tronco Divisional CAD. 0:39:08.346 – 0:40:02.985

> *Cuando estuve compartiendo con una profesora aprendí muchísimas cosas porque, obviamente, cada uno de nosotros tenemos estructurada una forma de atender al grupo, pero cuando vemos otras formas decimos, a lo mejor si a lo que yo aplico, a mi didáctica que utilizo en el grupo, le agrego lo que mi par lo hace en su grupo pues, muy probablemente, pudiéramos estar complementando eso y el único beneficiado en todo esto es el alumno.*
>
> Entrevista Prof. 6 caso 15. Coordinador Tronco Interdivisional. 0:39:51.957 – 0:40:40.221

> *Mira, yo apoyo el trabajar siempre en equipo porque, buena o mala, siempre vas a tener una experiencia. Si es mala, tratar de no cometer el mismo error y es una experiencia que te va a ayudar. Y, si es buena, pues ¡qué mejor! Yo tengo compañeros a los que les copio sus técnicas, a los que le pido ayuda –porque yo no lo sé todo-. "Oye, ¿y cómo le harías para esto?" Eso es trabajar en equipo, o "Qué libros me recomiendas; o qué les parece si nos juntamos para hacer esto. Y, entonces, siento que han salido cosas positivas. A mí en lo personal me gusta más trabajar en equipo, no me gusta el ser un profesor aislado.*
>
> Entrevista Prof. 3 caso 15. Coordinadora de Tronco Divisional CBS. 0:27:24.648 – 0:28:14.628

> *Dado el tiempo que son trimestres, esto también es una diferencia importante que yo noto. Yo siempre había trabajado por semestre o año. Sí es una diferencia importante porque yo al principio estaba haciendo malabares con cómo voy a ver todo esto en un trimestre. Entonces, el hecho de saber que es una fase modular y saber que, mientras yo me aboco a la parte histórica hay otro profesor que les está dando los conceptos, eso para mí es una ventaja porque ya no me tengo que preocupar por esto, ¿no? Siempre y cuando yo sepa que está dando esa parte complementaria y por eso me preocupé mucho por buscar al profesor de la fase teórica. Entonces esto es una ventaja, que si hay una división del trabajo en cuanto a que yo me aboco a esta parte y sé que la parte correlativa de la teórica lo están viendo con el otro profesor y la parte metodológica con otro.*
>
> Entrevista Prof. 4 caso 15. Reciente incorporación. CSH. 0:12:46.676 – 0:13:44.916

Esto último puede ser interpretado como una desventaja si se enfoca desde otra óptica que nos ayuda a ver la importancia de uno de los requisitos de los que nos hablaban: el de la confianza. La confianza tiene que ver con la incertidumbre sobre el hacer del otro. Cuando en un equipo impera la confianza entre sus integrantes, esa incertidumbre se mitiga porque todos esperan que cada cual cumpla con aquello que le corresponde sin preocuparse de que esto

pueda no ser así, es decir, se presupone la responsabilidad y el compromiso real de los demás participantes. En cambio, si no se cuenta con un clima de confianza, la incertidumbre se incrementa y, con ella, la preocupación y las dudas sobre el otro y su trabajo. De esta forma, contar con una distribución del trabajo a realizar con los estudiantes será interpretado como algo positivo si existe esa confianza y, como negativo, en ausencia de ésta.

> *La desventaja en un momento determinado es que uno tiene que confiar en que, efectivamente, lo están viendo y en cómo lo están llevando. Y, cuando uno se ocupa de una materia pues se ocupa de todo –de la parte conceptual, de la histórica, de lo que tiene que ver con esto y cuestiones así-. Entonces, bueno, la ventaja es que tú sabes que hay alguien que te está apoyando confiando en que efectivamente lo está haciendo. La desventaja es que, si no lo hace, de repente algunos de los contenidos que tú das van a quedar un poquito flojos o flotando en el aire.*
>
> Entrevista Prof. 4 caso 15. Reciente incorporación. CSH. 0:13:44.916 – 0:14:23.264

Al mismo tiempo, disfrutar de momentos de encuentro en los que los integrantes del equipo docente se cuenten lo que se va haciendo en relación a su aporte y puedan lanzar reflexiones al grupo a partir del mismo, ayudará a reducir el nivel de incertidumbre y, por tanto, a incrementar la confianza entre ellos, el nivel de apoyo de los compañeros y la percepción positiva del trabajo en equipo. De esta forma se estaría no solamente reforzando el trabajo en el proyecto común sino también el clima relacional del equipo.

> *Cuando comparte uno con otros profesores permite la dinámica de la discusión y, de repente, decir: "Oye, ¿por qué no incorporamos este nuevo tema?"; "Oye, ¿y por qué tú no das esta parte y yo doy esta"; o "¿porqué tú no coordinas esta y yo coordino esta?". Y eso permite a uno obligarlo a la actualización, a la mejora… porque hay otros profesores que después los alumnos dicen: "pero es que con el otro profesor lo vimos muy mal, ¿no nos puede usted explicar? Entonces te obliga. En cambio, cuando uno es sólo, se aceptan con lo que les toca.*
>
> Entrevista Prof. 5 caso 15. Coordinador Licenciatura. CBS. 0:29:55.416 – 0:30:34.043

Sin embargo, estos encuentros exigen tiempos específicos para los que hay que ajustar agendas y lo mismo sucede cuando se han de temporalizar los aportes de cada profesor en el trabajo con el grupo de estudiantes. Esa gestión del tiempo es más fácil cuando se trabaja en solitario al no tener que ponerse de acuerdo con otras personas y, probablemente, la sensación de pérdida de tiempo se producirá en menor medida en ese trabajar solo.

> *La ventaja yo pienso que es de enriquecimiento porque el hecho de que trabajes con otros docentes tiene aportaciones, tiene conocimientos, tiene información que posiblemente tú no tengas y eso te nutre. Yo le veo eso como una ventaja, es un plus.*
> *La desventaja –si así se le pudiera llamar- es que en el hecho de trabajar individualmente hace que te puedas concentrar más en lo que tú haces y puedes, aparentemente, como llevar mejor tu tiempo, por eso lo digo como desventaja de trabajar con otros. Pero yo creo que tienes que combinar las dos.*
>
> Entrevista Prof. 8 caso 15. Coordinadora de Licenciatura. CSH. 1:00:34.135 – 1:01:54.973

> *Ventajas de trabajar en equipo: Obviamente, que aprendes a tolerar, aprendes a escuchar al otro, cosa que para mí es un gran problema verlo en la vida real. Pero siempre el establecer diálogo enriquece. Yo creo que esa es una gran ventaja, el aprender a escuchar. (…) Y desventajas, que a veces hay quienes sienten que no están avanzando lo suficiente y entonces se van por libre.*
>
> Entrevista Prof. 11 caso 15. Coordinadora Licenciatura. CAD. 0:30:48.116 – 0:31:27.318

> *Yo creo que la principal expectativa es que haya más comunicación entre los profesores y que, de repente, no la hay, nos vamos por otra dinámica. No sé si tenga que ver con que la experiencia previa de la mayoría de nosotros es en un sistema diferente al modular. No sé qué tanto los profesores que están aquí y los nuevos realmente nos interesamos por tomar un curso introductorio y luego por llevarlo a cabo. Porque bueno, a veces lo más fácil es trabajar por tu cuenta porque planificas tus tiempos, no implica estarte poniendo de acuerdo con el otro… Y yo me he dado cuenta de que, en este trimestre en el que me estoy poniendo de acuerdo con el profesor de la fase teórica pues sí, es que tenemos que ajustar los tiempos de los dos y es un poco más complicado. Pero, bueno, a la larga yo creo que, cuando menos en lo que respecta a los alumnos y a que estamos en un acuerdo, el*

trabajo en equipo es mejor. Es a veces más complicado pero termina siendo mejor.
Entrevista Prof. 4 caso 15. Reciente incorporación. CSH. 0:16:12.155 – 0:17:22.762

Lo destacado y lo que hemos aprendido del caso.

Nos ha resultado realmente impresionante comprobar la fuerza que un equipo de profesores jóvenes ha tenido para sacar adelante todo un proyecto de universidad a pesar de que se estaban embarcando en un modelo educativo innovador que no conocían en absoluto y contaban con unas bases muy poco definidas y apoyos escasos. Ese proceso de definición de módulos que han realizado al mismo tiempo que avanzaban sus estudiantes ha debido ser realmente estresante a la vez que estimulante, no les quedaba otro remedio que avanzar a un ritmo acelerado porque cumplir con esas primeras promociones les obligaba a hacerlo.

Si bien en la práctica totalidad de las experiencias recogidas en la Tesis los participantes nos indican que sentir la necesidad de trabajar en equipo y querer hacerlo es fundamental para que se formen equipos docentes, en este caso concreto hemos encontrado un indicio de ello: Nos cuentan que al inicio todas esas circunstancias adversas les han llevado a aunar esfuerzos invirtiendo una elevada cantidad de horas en ello pero, ahora que la situación ha cambiado y ya no sienten de esa forma tan intensa la necesidad de apoyo, empiezan a ser aisladas las iniciativas en las que un equipo modular funciona como tal o aquellas en las que los diferentes equipos modulares de un mismo módulo se coordinan. Aunque, como se ha indicado cuando explicábamos las dificultades con las que se encuentran en la actualidad, en esta evolución han incidido otros factores.

Hemos comentado a lo largo del análisis que nosotros partíamos de la idea de que un sistema modular como el que nos explican requeriría de la conformación de equipos docentes y la existencia de un alto grado de coordinación entre el profesorado, por eso precisamente hemos incorporado este caso a nuestra investigación como un ejemplo de la *modalidad de proyecto institucional* dentro de nuestra *escala de complejidad estructural*.

Aunque con buenos profesores el trabajo individual también puede ser bueno nos ha sorprendido ver que en los programas han avanzado mucho en ese aspecto del módulo referido al trabajo alrededor de un problema eje pero, a nivel operativo, lo han hecho menos en lo concerniente al trabajo a través de equipos docentes. Además, hemos podido comprobar que creen que son excepcionales las ocasiones en las que sus estudiantes viven ese sistema modular. De este modo se refuerza nuestra idea de que, en la práctica, también puede haber una relación directa entre el sistema modular y el trabajo docente en equipo.

Esto nos da pié a sugerir que uno de los objetivos institucionales ,si se quiere mantener vivo el modelo educativo que plantean, es concienciar a los miembros de la institución de que ese trabajo en equipo es necesario y fundamental. Como lo es también ser muy cuidadosos con las figuras de coordinación que son imprescindibles piezas clave de un sistema de estas características y, sin embargo, parecen no estar lo suficientemente definidas, reconocidas y articuladas.

Tal y como está configurada su estructura de coordinación para el trabajo con los módulos echamos de menos una figura intermedia entre el coordinador de módulo y el coordinador de tronco que sería una persona que coordinase a los coordinadores de un mismo módulo y sirviese de enlace entre éstos y el coordinador de tronco, facilitando así la creación de proyectos que impliquen la coordinación inter-módulos que serían muy interesantes en procesos de rediseño.

Para reforzar toda esa estructura de coordinación, reavivar el propio modelo educativo y encauzar el trabajo de los docentes en la Unidad; nosotros propondríamos dos programas paralelos de formación y selección, orientado hacia el reconocimiento y aprovechamiento de los docentes con competencias demostradas en términos del trabajo en equipo y del sistema modular. Se trata de dos propuestas complementarias: en una nos focalizamos principalmente en la incorporación del profesorado novel y, en la otra, en la selección de las figuras de coordinación dentro del sistema:

a) Programa de acompañamiento del profesorado novel.

   Los profesores con experiencia tienen un menor rendimiento debido a cuestiones asociadas a su edad y, el profesorado joven, no tiene experiencia y no ha podido "vivir" el sistema modular a no ser que se trate de estudiantes egresados de la propia UAM-X. Podría ser interesante complementar estos dos perfiles creando un programa de acompañamiento basado en la conformación de equipos modulares compuestos por profesores con reconocida trayectoria en el sistema modular y en trabajo en equipo y profesores de nuevo ingreso. De esta forma, los principiantes podrían aprovechar del conocimiento experto de los veteranos y, estos, el posible empuje de los recién llegados.

   Haciendo una buena selección de los profesores experimentados –entre los ganadores del concurso al Premio a la Docencia, por ejemplo- y de los de reciente incorporación para conformar los equipos modulares, se podría estar contribuyendo a la resolución de otro problema importante al que hacíamos referencia al comentar las dificultades iniciales con las que se han encontrado y que todavía se mantiene: el alejamiento del sistema modular, un sistema que entra en conflicto con la visión disciplinar que impera en el exterior y los comités institucionales.

b) Programa de revitalización y selección de las figuras de coordinación.

   A partir de la información que hemos podido recoger y el análisis realizado nos hemos dado cuenta de que las figuras de coordinación necesitan ser reforzadas tratando de buscar una mayor implicación por su parte y el reconocimiento como líderes académicos por parte de los docentes que han de coordinar. Parece que el nombramiento directo no resulta efectivo en este sentido y, por eso, proponemos un proceso de selección diferente.

   Nuestra propuesta requiere de un paso previo que consiste en diseñar y poner en marcha un curso de formación centrado en el trabajo docente en equipo y la gestión de equipos. Los destinatarios son los coordinadores de equipos modulares y su duración la equivalente a la de un módulo, es decir, tres meses. Ese curso de formación contempla un

seminario de reflexión de 6 sesiones –una cada dos semanas- al que los participantes llevan sus casuísticas particulares para ser analizadas en conjunto y, a partir de ellas, ir construyendo conocimiento sobre el trabajo en equipo y la coordinación docente, al mismo tiempo van experimentando las ventajas de contar con los puntos de vista y el apoyo de otros colegas. Este seminario se complementa con el seguimiento y acompañamiento por parte de los responsables del curso en un proceso de supervisión clínica, manteniendo un continuo feedback en relación al nivel de desempeño en unas competencias previamente definidas por la institución y consideradas relevantes para el trabajo de los coordinadores de estudios.

Como en el Tronco Interdivisional de cada grupo de estudiantes se encarga un único docente, para que los profesores que se encargan de este nivel puedan también realizar el curso se buscaría una solución alternativa como la de desarrollar alguna actividad en equipo con profesores de otros grupos.

Una vez se cuente con este curso las dos fases del proceso de selección serían:

1. Se anuncian las elecciones de coordinación con tiempo suficiente como para que los posibles candidatos tengan un plazo para comunicar su intención de presentarse, soliciten la coordinación de un equipo modular en el siguiente trimestre y puedan coordinar dicho equipo. Las personas que anuncien su intención de postularse entrarían automáticamente en el curso de formación. Si obtienen una valoración positiva en el curso serán automáticamente reconocidos como candidatos y podrán presentar su programa.

2. Los profesores hacen una votación para escoger al candidato que quieren como coordinador.

Un sistema de este tipo se desmoronaría si no contase con candidatos, personas que quisiesen desempeñar el papel de coordinador de estudios. Ése es uno de los motivos por los que se debe dotar a esa figura del reconocimiento y el incentivo necesario como para resultar atractivo, así como de un cierto grado de autonomía para tomar decisiones y gestionar los diferentes equipos modulares a su cargo.

La ventaja fundamental que ofrecería esta propuesta es la de vincular la formación como parte del proceso de selección, de tal modo que se asegurarían unas competencias mínimas para ejercer el cargo y unos conocimientos específicos sobre el trabajo en equipo aplicables no solamente con los docentes sino también con los estudiantes. Además revitalizaría y orientaría el papel de los coordinadores de módulo al contar con unos indicadores claros de las competencias que ponen en marcha.

Somos conscientes de que tanto el programa de acompañamiento como el de revitalización de las figuras de coordinación presentan muchas dificultades y requerirían de una importante inversión económica pensando no solamente en los posibles incentivos sino en la cantidad de recursos humanos necesarios para llevarlos a cabo. Sin embargo, aunque seguramente hay mejores fórmulas para afrontarlas, estamos convencidos de que se trata de dos líneas fundamentales de trabajo si se quiere mantener la identidad modular de la UAM-Xochimilco.

Si programas de este tipo funcionasen es posible que con el tiempo se invirtiese la proporción de tal modo que llegase un momento en el que, efectivamente, los docentes de nueva incorporación se socializasen en dinámicas del sistema modular.

Pero también hay que reconocer que son críticos con su trabajo y son capaces de identificar sus problemas y necesidades así como sus potencialidades y eso lo hemos visto en su Plan de desarrollo institucional 2007-2012. Creemos que se trata de una buena noticia porque el primer paso para poder resolver un problema o cubrir una necesidad es hacerse consciente de su existencia para luego analizarla pormenorizadamente y tratar de darle cobertura. Nosotros proponemos algunas ideas pero insistimos en que, seguramente, habrá muchas mejores. Se trata de una universidad muy joven y, como decíamos, como institución ha tenido que ir fijándose prioridades diferentes según el momento. La de ahora, quizás, es la de buscar el equilibrio entre ellas.

Ya para terminar, incluimos a continuación la tabla 17 que es una ficha resumen del caso en la que recogemos los elementos esenciales del mismo:

EXPERIENCIA: **UNIDAD XOCHIMILCO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA (UAM-X). MÉXICO D.F.**	
ÁMBITO DE APLICACIÓN	- Todo una Unidad (semejante a un campus universitario). Unos 13000 estudiantes y en torno a 950 profesores a tiempo completo, 230 de medio tiempo y 180 de tiempo parcial.
NIVEL DE INTEGRACIÓN DEL TRABAJO DE CADA COMPONENTE	- Es un caso en el que nos encontramos con menos equipos docentes de los esperados pero, aún así, son muchos los equipos docentes implicados, se encuentran ejemplos de los tres niveles de integración aunque creemos que predomina el de coordinación.
PUNTO DE PARTIDA	- El primer Rector de la UAM pide un proyecto educativo innovador para la Unidad Xochimilco al Dr. Ramón Villarreal que redacta el *Documento Xochimilco* a partir de los trabajos con otros dos investigadores. - El proyecto se basaba en la integración de la universidad con la sociedad y la vinculación entre la educación y la realidad. - A principios de los años 70 las circunstancias sociales y políticas resultaban propicias para el desarrollo de un proyecto de universidad claramente orientada a las necesidades sociales mayoritarias. - Comenzaron la andadura una comunidad formada por unos 20 jóvenes egresados de otras universidades. - Diseñaron las diferentes titulaciones al mismo tiempo que los primeros estudiantes avanzaban en su formación. - Se trataba de un continuo proceso de diseño y rediseño.
PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS	- Compromiso social. - Importancia del componente empírico-inductivo. - Interdisciplinariedad. - Aprendizaje como proceso activo, el papel protagonista del estudiante en ese proceso y el de guía facilitador que adopta el docente. - Trabajo en equipo. - Respeto intelectual entre profesores y estudiantes. - Autonomía del estudiante. - Necesidad de un alto grado de responsabilidad por parte de profesores y estudiantes.
ARTICULACIÓN OPERATIVA	- **ESTRUCTURA DE LA UNIDAD:** Tres divisiones académicas con varias titulaciones cada una de ellas. División de Ciencias Sociales y Humanidades, División de Ciencias Biológicas y de la Salud y División de Ciencias y Artes para el Diseño.

	- **ESTRUCTURA DE LOS PLANES DE ESTUDIO:** Estructura en trimestres y troncos, cada trimestre es un módulo que constituye una unidad de enseñanza-aprendizaje. El estudiante para obtener el título de licenciado pasa por tres troncos: Tronco Interdivisional con duración de un trimestre y común para todos los estudiantes de la Unidad, se forman grupos heterogéneos con estudiantes de las tres divisiones académicas y se focaliza el trabajo en lo que es el propio sistema modular, la investigación y el método científico. Tronco Divisional con una duración de dos trimestres y común para todos los estudiantes de una misma división académica. Tronco de Carrera con una duración de 9 trimestres (12 en el caso de Medicina) en el que cada titulación transcurre por su cuenta. En algunas titulaciones los tres últimos trimestres constituyen las llamadas áreas de concentración que podrían entenderse como especialidades. - **ESTRUCTURA DE UN MÓDULO:** Cada módulo es una unidad de enseñanza-aprendizaje en la que se plantea un eje de transformación o problemática a abordar. Los estudiantes realizan un pequeño proyecto de investigación para trabajar dicha temática y cuentan con unos apoyos destinados a aportarles recursos que giran en torno al mismo eje de transformación y les ayudarán a comprender la problemática abordada. En esos pequeños proyectos de investigación puede haber o no un trabajo de campo. - **ESTRUCTURA DE COORDINACIÓN:** En cada módulo hay varios grupos de estudiantes, los profesores encargados de un mismo grupo-clase conforman un equipo modular con un coordinador que, generalmente, será el que trabaje en el taller con los estudiantes guiando sus proyectos de investigación, habitualmente los demás docentes se ocupan de los apoyos. A nivel de los troncos hay un coordinador de Tronco Interdivisional, 3 coordinadores de Tronco Divisional (uno por división) y Coordinadores de Estudios de Licenciatura y Posgrado (18 coordinadores de Tronco de Carrera y los coordinadores de maestrías). Los **coordinadores de módulo** llevan al máximo nivel de concreción el programa del módulo puesto que deben diseñar la articulación operativa del mismo. Pensarán cuál puede ser la gran actividad a desarrollar por los estudiantes durante el trimestre y los grandes aprendizajes específicos en los que se van a focalizar. Una vez pensado el proyecto se reúne con los profesores de los diferentes apoyos para que cada uno identifique cuál es el aporte específico que puede hacer al proyecto común a través de su trabajo con los estudiantes. El **coordinador de Tronco Interdivisional, los de Tronco divisional y los Coordinadores de Estudios de Licenciatura y Posgrado** cumplen funciones semejantes: una parte de ellas de naturaleza logística y administrativa como organizar los diferentes grupos de estudiantes, cuadrar horarios, prever y conseguir los espacios y recursos necesarios, proponer las cargas docentes a los departamentos o redactar informes. Y otras ya ligadas más directamente con los participantes activos en los módulos como atender y orientar a los estudiantes o la creación de espacios y momentos de intercambio, reflexión y comunicación entre los profesores de los diferentes equipos modulares. Tanto la estructura de coordinación vertical como la horizontal están poco definidas.
DIFICULTADES	**DIFICULTADES INICIALES:** - Tenían que diseñar y planificar sobre la marcha al mismo tiempo que digerían, interpretaban y tenían que ponerse de acuerdo sobre un sistema de trabajo que nunca antes habían experimentado. - Tenían que responder a las necesidades inmediatas para ir diseñando todas las titulaciones y, a la vez, llevaban un programa de

	rediseño para ir resolviendo los problemas del diseño inicial provocados por la precipitación y la falta de experiencia. - Se habían formado en un sistema tradicional y no interdisciplinar. - Falta de orientación por parte de los creadores del proyecto, que les provocaba cierta sensación de angustia. - Los reportes de investigación de los primeros estudiantes eran excesivamente críticos y eso provocaba cierto recelo a recibir estudiantes de la UAM-Xochimilco en otras instituciones. **DIFICULTADES EN LA ACTUALIDAD:** - Indican que son excepcionales las ocasiones en las que los estudiantes experimentan el sistema modular y aquellas en las que se produce un trabajo en equipo entre los docentes. - Falta de definición curricular - Dificultad para compatibilizar docencia e investigación y obtener estímulos en ambas - Problemas con las figuras de coordinación: falta de liderazgo académico, de reconocimiento y de estímulo. - Falta de formación sobre el sistema modular y necesidad de apoyo pedagógico. - Elevada media de edad del profesorado e incorporación del profesorado novel. - Inercia provocada por las necesidades institucionales de cada momento.
APOYOS	- Los propios compañeros. - Los primeros estudiantes. - Investigadores de las áreas que les han dado una orientación sobre las grandes problemáticas a abordar desde la perspectiva de transformación de la realidad.
MODALIDAD: PROYECTO INSTITUCIONAL TIPO DE ACTIVIDAD: FOCALIZADA (Según la escala de complejidad estructural que se está diseñando a partir de los casos incorporados en la Tesis Doctoral)	

Tabla 17. Ficha resumen del caso número 15. Fuente: Elaboración propia.

CAPÍTULO VI

ANÁLISIS TRANSVERSAL. UNA TEORÍA FUNDAMENTADA SOBRE LOS EQUIPOS DOCENTES EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO BASADA EN EL CONOCIMIENTO EXPERTO DE SUS PROTAGONISTAS

En el capítulo anterior hemos hecho un recorrido por los quince casos incorporados al estudio explicando la experiencia particular de cada uno de ellos. En él hemos respondido de forma específica a las grandes preguntas que han guiado nuestra investigación. El propósito ahora es el de hacer una lectura transversal de las respuestas con la idea de identificar patrones generales en relación a cada uno de esos interrogantes de nuestro interés.

Mientras realizamos la revisión bibliográfica de investigaciones sobre la temática nos hemos encontrado con las preguntas que tres investigadoras estadounidenses se hacían sobre los equipos docentes al comprobar que no habían *hallado ningún intento de estudiar sistemáticamente la influencia del aprendizaje colaborativo en los profesores* (Barkley, Cross y Major, 2007: 30). Nuestras preguntas no coinciden al 100% con las suyas pero nos parece pertinente recogerlas puesto que siguen una línea semejante a la de nuestras propias inquietudes. Para algunas de esas preguntas que ellas se hacen creemos que hemos esbozado alguna respuesta y, las demás, será interesante tomarlas en consideración para futuras investigaciones o la profundización en ésta. Sumamos entonces a los nuestros los siguientes interrogantes los siguientes: el aprendizaje colaborativo en los profesores… *¿Lleva más tiempo?; ¿Sacrifica la "cobertura" del material?"; ¿Se traduce en una mayor satisfacción de la profesión docente?; ¿Cuáles son las recompensas, intrínsecas y extrínsecas?* (Barkley, Cross y Major, 2007: 30).

Como hemos comentado en el apartado metodológico del capítulo IV, cada uno de los casos lo hemos representado en un mapa conceptual y, a través de un análisis de contenido y la comparación de todos ellos, hemos obtenido el mapa conceptual final de nuestra investigación. Este mapa final de la Tesis podría entenderse como el compendio de lo que hemos aprendido a través del estudio, el conocimiento experto que los participantes han ido generando con su experiencia y han tenido la gentileza de compartir con nosotros. Es, en definitiva, la representación de nuestra *Teoría Fundamentada sobre los equipos docentes en el ámbito universitario basada en el conocimiento experto de sus protagonistas.* Podrán verlo en la en la lámina desplegable número 4 que localizarán en una funda en la parte final de la Tesis. Si consultan la lámina a medida que van leyendo este capítulo podrán comprobar que ha sido redactado, fundamentalmente, a partir de la misma.

Durante el análisis de contenido de los diferentes mapas conceptuales hemos elaborado una tabla de frecuencias en la que indicábamos en cuántos y cuáles casos aparecía cada una de las ideas que serían recogidas en el mapa final del estudio. Esa tabla de frecuencias –de la que se irán intercalando fragmentos a lo largo del capítulo según corresponda- nos ha permitido incluir en el mapa final no solamente un compendio de categorías sino también diseñar un código visual para indicar la representatividad dentro de la muestra de cada una de ellas:

Las flechas y bordes naranjas indican que la idea aparece en uno, dos o tres casos; el amarillo que aparece en cuatro, cinco o seis; y así sucesivamente en un rango de tres con el verde, el azul claro y el rosa respectivamente.

A lo largo del capítulo hemos incluido referencias a estudios hechos por otros investigadores en un intento de ir comparando los resultados que ellos han obtenido con los que han surgido a través de nuestro propio estudio.

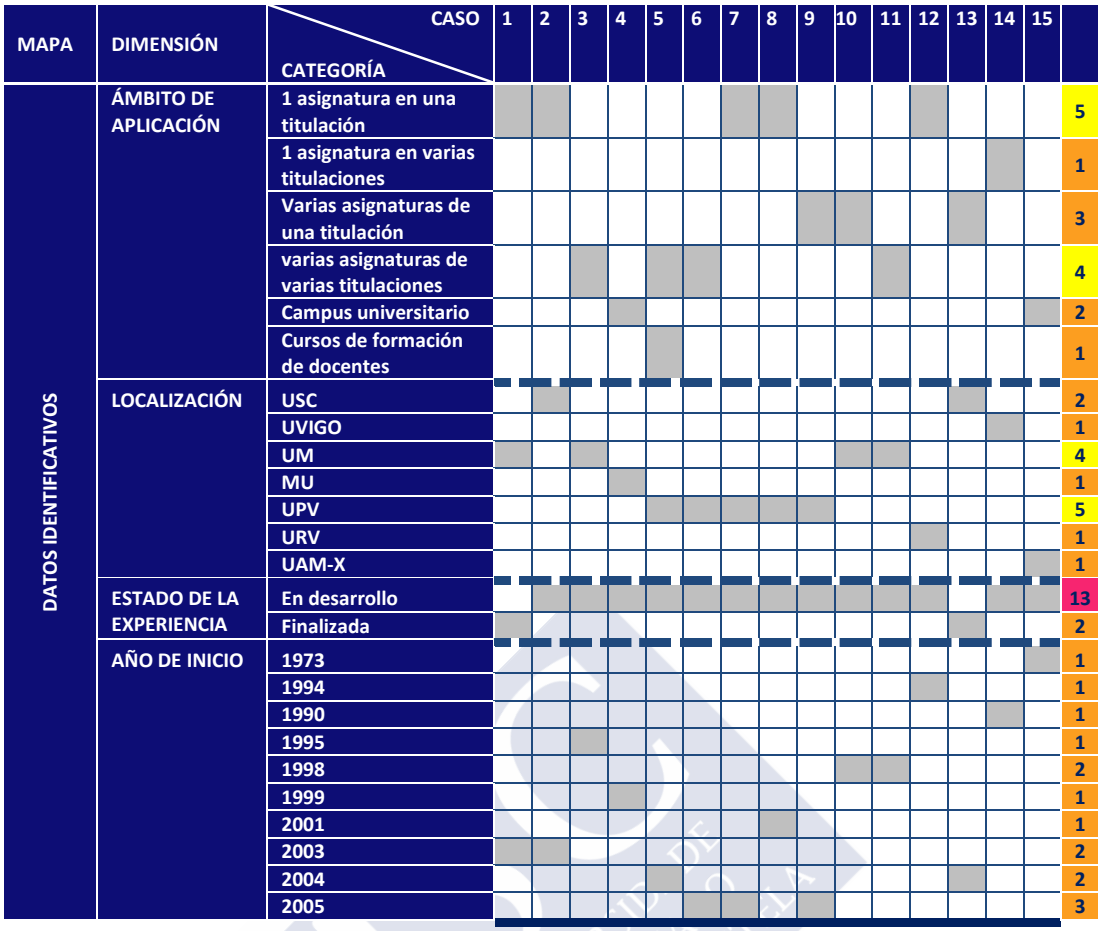
Los casos que hemos estudiado

Con la intención de facilitar la comprensión de los resultados que recogemos a continuación nos parece oportuno profundizar en la descripción de la muestra manejada que, como hemos indicado en el capítulo IV, es de quince casos. Para ello nos centramos en algunos elementos diferenciadores que hemos localizado entre los datos identificativos y la composición de los equipos docentes estudiados.

Descripción en base a los datos identificativos

Entre los datos identificativos llamamos la atención sobre el estado actual de las experiencias, su antigüedad y el ámbito de aplicación de sus iniciativas.

Con respecto al primero indicamos que, salvo en los casos 1 y 13 que se han mantenido, aproximadamente, durante cuatro cursos, todas las demás son experiencias que continúan activas y en desarrollo.



MAPA	DIMENSIÓN	CASO / CATEGORÍA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
DATOS IDENTIFICATIVOS	ÁMBITO DE APLICACIÓN	1 asignatura en una titulación	■	■					■	■				■				5
		1 asignatura en varias titulaciones														■		1
		Varias asignaturas de una titulación									■	■			■			3
		varias asignaturas de varias titulaciones			■		■	■					■					4
		Campus universitario				■											■	2
		Cursos de formación de docentes					■											1
	LOCALIZACIÓN	USC		■											■			2
		UVIGO														■		1
		UM	■		■							■	■					4
		MU				■												1
		UPV					■	■	■	■	■							5
		URV												■				1
		UAM-X															■	1
	ESTADO DE LA EXPERIENCIA	En desarrollo		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■		■	■	13
		Finalizada	■												■			2
	AÑO DE INICIO	1973	■														■	1
		1994	■											■				1
		1990	■													■		1
		1995	■		■													1
		1998	■									■	■					2
		1999	■			■												1
		2001	■							■								1
		2003	■	■														2
		2004	■				■								■			2
		2005	■					■	■		■							3

Tabla18. Fragmento 1 de la tabla de frecuencias elaborada a partir del análisis de contenido de los mapas conceptuales. Fuente: Elaboración propia

Estas dos experiencias que no continúan en funcionamiento comienzan en el año 2003 y 2004 respectivamente. El motivo por el que se da fin a la primera es el de que sus protagonistas ocuparon cargos de gestión que no les permitían invertir el tiempo necesario en la iniciativa. El caso 13 se desarrolla en el marco de un proyecto piloto de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior cuya existencia carecía de sentido al implantarse los nuevos grados y dejar de funcionar como una iniciativa voluntaria para docentes y estudiantes.

> *E: o grupo de avaliación continua eu entendín que se fixo cun dos tres grupos que había de económicas.*
> *P1 e P3: Si.*
> *E: A dúbida que eu teño é se esa experiencia piloto se fixo só con eses alumnos en primeiro ou se continuou…*
> *P1: Continuouse, de feito houbo unha promoción que chegou a quinto.*
> *P3: A primeira chegou a terceiro. Non o teño claro, non o sei.*
> *P1: Os primeiros eu creo recordar que chegaron a quinto có sistema de avaliación continua. O que pasa é que o último ano debeu de ser ese 2008-2009 e o que se fixera fora establecer como todos os grupos de primeiro de avaliación continua. É dicir, implantar a avaliación continua en todo e aí foi cando se desfixo todo un pouquiño o sistema. Pero podemos deixalo coa idea que ti tés, é dicir, que era un grupo –porque esa era a idea orixinal- e ese grupo foi pasando todos os cursos.*
>
> Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 13. 0:11:4.976 - 0:12:43.536

Entre las demás experiencias nos encontramos con la del caso número 15 que se pone en funcionamiento en el año 1973, con seis –casos 3, 4, 10, 11, 12 y 14- que surgen en la década de los 90 y con otras 6 -casos 2, 5, 6, 7, 8 y 9- que surgen entre 2001 y 2005.

En lo que concierne al ámbito de aplicación apreciamos que la situación que más se repite es la de equipos que focalizan su actividad conjunta en una asignatura de una única titulación, lo que sucede en los casos 1, 2, 7, 8 y 12. Por frecuencia le sigue la circunstancia del trabajo focalizado en varias asignaturas de varias titulaciones que se da en los casos 3, 5, 6 y 11. En los casos 9, 10 y 13 varias asignaturas de una misma titulación se constituyen como el ámbito de aplicación. Todo un campus universitario se ve afectado en los casos 4 y 15 y la misma asignatura en diferentes titulaciones en el caso número 14. El caso 5, además de afectar a varias asignaturas de varias titulaciones, incide en algunos cursos de formación docente ofertados por el Instituto de Ciencias de la Educación de su universidad.

Descripción en base a la composición de los equipos docentes

Para analizar la composición de los diferentes equipos hemos prestado atención a elementos como el tipo de organización de los departamentos a los que pertenecen los profesores implicados –si están o no organizado por unidades docentes-, la estabilidad de sus integrantes, su adscripción y la existencia o no de vinculación de su actividad docente conjunta a un grupo de investigación.

MAPA	DIMENSIÓN	CASO / CATEGORÍA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
COMPOSICIÓN DEL EQUIPO DOCENTE	ESTABILIDAD DE LOS INTEGRANTES	Miembros permanentes	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	15
		Miembros puntuales					■				■	■						3
	ADSCRIPCIÓN DE LOS INTEGRANTES	Docentes de la misma área y mismo departamento	■	■				■	■	■		■	■	■				8
		Docentes de la misma área y diferentes departamentos									■				■	■		3
		Docentes de diferentes áreas			■	■	■										■	4
		Colaboradores externos a la universidad	■					■				■	■					4
		Docentes de la misma unidad docente						■		■				■				3
	ORGANIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD	Organizada en unidades docentes					■	■	■	■	■			■				6
		No organizada en unidades docentes	■	■	■	■						■	■		■	■	■	9
	TAREA DE INVESTIGACIÓN	Relación con un grupo de investigación								■			■			■		3
		No relación con un grupo de investigación	■	■	■	■	■		■		■	■		■	■		■	11

Tabla 19. Fragmento 2 de la tabla de frecuencias elaborada a partir del análisis de contenido de los mapas conceptuales. Fuente: Elaboración propia

Pues bien, en nueve de los casos los profesores implicados pertenecen a departamentos no organizados por unidades docentes. Los otros seis, pertenecientes a la Universitat Politècnica de València –casos 5, 6, 7, 8 y 9- y la Universitat Rovira i Virgili –caso 12- se encuentran ubicados en departamentos organizados en función de unidades docentes.

En función de la adscripción de los protagonistas de las experiencias que nos ocupan podemos afirmar que en más de la mitad de los casos nos encontramos con equipos formados por docentes adscritos al mismo departamento –por tanto a la misma área de conocimiento- y a la misma universidad. En tres de ellos –casos 6, 8 y 12- los componentes pertenecen, además, a la misma unidad docente. En los casos 9, 13 y 14 los docentes implicados pertenecen a la misma gran área de conocimiento pero a diferentes departamentos. En suma, contamos con un total de once casos en los que los docentes participantes pertenecen a la misma gran área de conocimiento y otros cuatro –casos 3, 4, 5 y 15- en los que no es así. Por tanto, podemos afirmar que solamente en cuatro de los quince casos hemos podido identificar claramente la integración de diferentes áreas de conocimiento y, en otros cuatro –casos 1, 6, 10 y 11- la participación de colaboradores externos a la universidad.

Independientemente de los posibles cambios que se producen en la composición de los equipos docentes, en todos los casos se identifica la presencia de un núcleo de miembros permanentes en el equipo. Eso nos hace pensar que ese núcleo es fundamental justamente para que las iniciativas puedan mantenerse en el tiempo dando continuidad a un proyecto conjunto dinámico y abierto a la incorporación de nuevas propuestas. Además de ese núcleo estable se detecta en tres casos –5, 9 y 10- la presencia de miembros puntuales que resultan de utilidad en algunas actividades específicas importantes de los equipos.

Dado que la cultura del trabajo en equipo en nuestras universidades está claramente más extendida en el ámbito de la investigación, nos interesaba indagar si existía alguna relación directa entre los grupos de investigación y la creación de equipos docentes. Es decir, nos preguntábamos si los profesores que trabajan conjuntamente en el ámbito de la investigación lo hacen también en el de la docencia. Sin embargo, solamente en tres de los casos -8, 11 y 14- los docentes que forman parte del equipo docente estudiado lo hacen también de un mismo grupo de investigación. Eso nos da pie a pensar en la posibilidad de que no se confirme la existencia de la relación entre grupo de investigación y equipo docente.

> *E: ¿Y cómo surge ese grupo de trabajo?*
> *P: Pues de forma natural, porque somos un grupo de profesores que trabajamos todos, tanto docentemente como en la investigación, en Hormigón. Entonces, surge de forma natural, o sea, a medida que va creciendo el grupo de docencia de Hormigón y va necesitando incorporar nuevo profesorado y además con una investigación, pues vamos incorporando a gente joven hasta llegar a lo que tenemos hoy.*
>
> Entrevista profesor enlace caso 8. 0:11:21.675 – 0:12:01.735

> *P2: No podemos decir que seamos un grupo que surge exclusivamente de la docencia. Surge porque necesitamos un potencial también de investigación, una masa crítica de investigación y, por lo tanto, necesitamos trabajar conjuntamente en investigación, no trabajar de forma individual.*
>
> Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 8. 2:13:37.427 – 2:13:53.849

> *P2: El punto de partida es que se quiere conformar un grupo que tiene que estar equilibrado por tres vertientes: la docencia, la investigación y la transferencia de tecnología. Integrado todo, no se entiende que el grupo sea un grupo docente, un grupo de investigación o un grupo de transferencia de tecnología sólo.*
>
> Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 8. 2:16:21.908 – 2:16:54.524

Punto de partida

Una de las cuestiones que nos interesaba saber es cómo y porqué se formaron los diferentes equipos docentes que hemos estudiado.

Génesis de las iniciativas

En ese sentido nos hemos encontrado con circunstancias muy diversas que van desde meras cuestiones estructurales -como la amplitud de una asignatura que requiere de la participación de varios docentes, la fusión de asignaturas ocasionada por cambios en los planes de estudios o el reajuste de una estructura organizativa percibida como deficitaria por sus integrantes-, que son las más recurrentes; a aspectos más personales como una relación previa de amistad o unos intereses compartidos de inicio por el conjunto del equipo o impulsados por algunos de ellos que logran la unión de los demás a la causa.

DIMENSIÓN	CASO / CATEGORÍA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
GÉNESIS DE LA INICIATIVA	PROCESOS FORMATIVOS DE LOS DOCENTES		■		■	■											3
	Exploración de modelos de otras instituciones		▒		▒												2
	Proceso de formación piramidal				▒												1
	Participación en cursos de formación					▒											1
	CUESTIONES ESTRUCTURALES		■				■	■	■				■		■		6
	Fusión de asignaturas							▒									1
	Amplitud de una asignatura		▒						▒				▒		▒		4
	Reajuste de una estructura organizativa deficitaria						▒										1
	INTERESES COMPARTIDOS		■							■	■						3
	Necesidad sentida de cambio		▒								▒						2
	Interés de un docente que convence a otros									▒							1
	PROYECTOS EDUCATIVOS				■									■		■	3
	Proyecto educativo de institución				▒											▒	2
	Proyecto piloto de adaptación al EEES													▒			1
	Diseño de perfiles profesionales				▒												1
	Relación previa de amistad	▒															1
	Planteamiento de Tesis Doctorales										▒						1
	Análisis de necesidades formativas de los estudiantes			▒													1

Tabla 20. Fragmento 3 de la tabla de frecuencias elaborada a partir del análisis de contenido de los mapas conceptuales. Fuente: Elaboración propia

Los procesos formativos de los docentes son otro elemento que aparece entre las circunstancias iniciales que rodean la génesis de los equipos docentes. En el caso número 5, por ejemplo, los cursos de formación ofertados por el Instituto de Ciencias de la Educación de su universidad se convierten en el espacio que pone en contacto a profesores de áreas de conocimiento diferentes pero intereses compartidos en lo concerniente a la docencia y su forma de entenderla. Se trata de un espacio de encuentro semejante al ciclo de conferencias sobre medio ambiente que moviliza a los docentes implicados en el caso número 3 también adscritos a áreas diversas y que comienzan su andadura con un análisis de las necesidades formativas sobre medio ambiente en los estudiantes de su universidad. Esto nos lleva a pensar

en la importancia de generar espacios de encuentro de este tipo para incrementar las posibilidades de la conformación de equipos docentes interdisciplinares.

> *Yo creo que todos los que estamos ahí es porque ha habido un ICE que ha estado dando muchos cursos de formación y, cuando llevas años recibiendo cursos de formación, hay algunas personas que necesitan algo más y entonces es el momento de crearlo. O sea, si tú empiezas de cero seguramente la gente ni siquiera percibe que necesita el grupo de innovación.*
>
> Entrevista profesor enlace caso 5. 0:51:49.890 – 0:52:17.474

> *… éramos gente que íbamos ya a los cursos del ICE. Y, así como hay gente que va y considera que no le resultan útiles, pues un conjunto de los que vamos consideramos que nos resultan útiles, enriquecedores, nos ayudan a reflexionar y nos ayudan a repensar nuestras asignaturas. Y, en el momento que surgió la iniciativa, que esto sí que lo recuerdo, fue desde nuestro ICE que dijeron: "Hay una posibilidad de que os juntéis, sería como una especie de taller pero, en vez de juntaros unas ocho horas para hacer algo, pues sería una especie de taller a lo largo de todo el año, donde os vais a reunir periódicamente cinco o seis veces a lo largo del curso para tratar vuestros temas.*
> *Y a mí me sedujo, dije; "Esto está bien" O sea, un poco por terapia de grupo, por decir "voy a contar con gente que va a tener los mismos problemas que tengo yo y voy a sentirme... no voy a ser el aislado de esos, sino que veo que hay por lo menos quince personas en un colectivo de tres mil que les pasa lo mismo que a mí".*
>
> Entrevista profesor enlace caso 5. 0:24:38.357 – 0:25:33.276

Casos de mayor complejidad estructural como el de la Mondragon Unibertsitatea requirieron de un importante proceso de formación previa de los docentes basado en la exploración de modelos de otras instituciones y una cuidada formación piramidal. Se trata de una iniciativa cuyo origen se encuentra vinculado al desarrollo de todo un proyecto educativo de institución orientado a la reingeniería innovadora de toda una universidad. A raíz de un proyecto institucional innovador surge también la experiencia de los implicados en el único caso extranjero incorporado al estudio, el de la UAM-Xochimilco. Aunque en esta ocasión no hablamos de un proceso de reingeniería sino de construcción de un nuevo campus universitario.

> *Hicimos un análisis de lo que suponía el desarrollo de la resolución de problemas, los casos y los proyectos. Por ejemplo, en el caso de Maastricht, nos fuimos varios de aquí: Mariam, yo, los de empresas y así; estuvimos allá recibiendo formación: haciendo observaciones, viendo un poco y bueno, trabajar cada uno en lo suyo. Ya cuando vinimos aquí lo que hicimos es una formación piramidal; reconvertimos e intentamos adaptarlo a nuestro modelo, cada uno al suyo: los de empresas a empresas, los nuestros a educación y ya empezamos a formar a la gente.*
> *Luego nos gustaba el caso de proyectos, detectamos a la Universidad de Aalborg, en Dinamarca entonces nos fuimos –primero ya habían estado los ingenieros allí y habían llegado a la conclusión de que ese era el mejor modelo para ellos entonces ya habían recibido formación y tal- y después nosotros fuimos, allí también estuvimos una semana observando las clases. Ya nos interesaba, ya conocíamos bien el modelo, porque ellos cada dos años vienen aquí a formarnos a nosotros, tenemos una especie de acuerdo y ya fuimos a cosas concretas: nos preocupaba sobre todo el tema de la tutorización, el rol del tutor, porque aquí nos ha pasado también, en este proyecto y en todas partes, quiero decir que, como los proyectos son dinámicos, a medida que hemos ido avanzando más hemos tenido más problemas.*
> *Y ahora ya estamos en la fase de indagación: Cómo preparar a un buen profesor para que sea también un buen indagador. Entonces allí fuimos y estuvimos observando durante toda una semana un poco como hacían las tutorías: cómo se repartían los roles; qué hacía el tutor cuando actuaba como supervisor, como experto; y qué hacía el tutor cuando actúa como facilitador. Porque ellos tienen los roles diferenciados, funcionan con dos personas distintas; en este sentido el modelo es muy diferente con respecto al de Maastricht.*
>
> Entrevista profesora 2 caso 4. P.1

> *Mira, yo tengo 36 años de haber iniciado en esta universidad e iniciamos con el proyecto. Este proyecto es propuesto por el primer Rector de la Unidad Xochimilco, el Doctor Ramón Villareal, que venía de la Organización Mundial de la Salud, de la OMS. Él había trabajado en Washington y estaba interesado en desarrollar un modelo distinto de enseñanza en la medicina. Cuando estaba en este*

> *proceso, fue invitado por el Rector General de la Universidad Autónoma Metropolitana, el Arquitecto Ramírez Vázquez, nuestro primer Rector General, para que se integrase como parte del equipo como Rector de la Unidad Xochimilco. Le pidió un proyecto, entonces como tenía a la mano este proyecto que él venía desarrollando con otros dos investigadores -Doctor Arias, argentino, y un investigador brasileño, el Doctor Ferreira-, entonces entre los tres hicieron el planteamiento de lo que sería el sistema modular para este proyecto específico, porque el sistema modular existía ya como una concepción de la tecnología educativa.*
>
> Entrevista Prof. 1 caso 15. Director de División CSH. 0:01:58.734 – 0:03:37.486

En ambos casos, que son los que hemos situado en la *modalidad de proyecto institucional* dentro de nuestra *escala de complejidad estructural*, nos hemos encontrado con la adopción de una metodología de trabajo específica que se entiende como básica y fundamental en la institución. También en los dos casos se contempla un tiempo al comienzo de la formación de los estudiantes dedicado justamente al sistema básico de trabajo que utilizarán en adelante y al análisis del proyecto educativo de la institución.

Pero, sin duda, uno de los contextos originarios de iniciativas de trabajo en equipo que más nos ha sorprendido es el de las Tesis Doctorales en las que doctorandos y directores en campos como el de la radiología aúnan esfuerzos para la explotación de las posibilidades didácticas que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación tal y como sucede en el caso número 10.

> *Luego ha habido proyectos muy interesantes relacionados con Tesis Doctorales. Yo un día me encontré de casualidad un documento sobre las nuevas tecnologías y la formación de la Comisión de Educación Superior de la Comunidad Europea. Y tenía varias frases con las que pensé: "¡caramba, si esto es lo que estamos haciendo!" Poco menos decían que los profesionales deben conocer las herramientas de formación basadas en las nuevas tecnologías y que se debe propiciar que en la enseñanza universitaria se aprenda a crearlas.*
>
> Entrevista profesora enlace caso 10. 0:11:13.746 – 0:11:53.146

> *Que yo creo que es un elemento de colaboración importante cuando tú coges a alguien que está aprendiendo a investigar y le ofreces algo que yo llamo exótico. Son Tesis exóticas porque una Tesis de medicina normalmente se entiende que consiste en probar un fármaco nuevo, ver si funciona mejor que el anterior, demostrarlo y ya he contribuido. O eso o coger una rata, le inyecto algo, y si no se muere pues hago una serie de experimentos. En fin, la experimentación de ese tipo se entiende como la normal y habitual de toda la vida. Cuando le dices a alguien vamos a hacer una experimentación, hago una herramienta educativa nueva que no se ha hecho antes, tengo unos objetivos, la pruebo con una población, me devuelven los resultados, veo qué tal funciona, dónde falla... Hay que convencer un poco al personal pero algunos se dejan convencer. Y así han surgido un par de Tesis Doctorales y está a punto de leerse una tercera, muy basada en lo mismo.*
>
> Entrevista profesora enlace caso 10. 0:12:34.684 – 0:13:33.684

Motivaciones iniciales

Pero, ¿qué es lo que ha llevado a los integrantes de los diferentes equipos a trabajar con otros docentes?

DIMENSIÓN	CATEGORÍA \ CASO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
MOTIVACIONES INICIALES	Principios pedagógicos compartidos																2
	RELACIONADAS CON SENSACIONES																5
	Superación del aburrimiento																1
	Necesidad de incrementar la motivación de los estudiantes																2
	Necesidad de ver resultados del trabajo realizado																2
	RELACIONADOS CON CAMBIOS EN LAS DINÁMICAS																5
	Exploración de las posibilidades didácticas de las TIC																2
	Mejora de la evaluación																2
	Vinculación de la educación con la realidad social																1
	RELACIONADAS CON LA EXPERIMENTACIÓN																3
	Interés por participar en innovación docente																1
	Experimentación de metodologías didácticas																2
	RELACIONADAS CON CUESTIONES ESTRUCTURALES																2
	Problemas de espacio																1
	Homogeneización de la oferta formativa en diferentes grupos																1

Tabla 21. Fragmento 4 de la tabla de frecuencias elaborada a partir del análisis de contenido de los mapas conceptuales. Fuente: Elaboración propia

La respuesta varía según el caso pero es interesante ver que las motivaciones iniciales que sobresalen –reuniendo 10 de los 15 casos- son aquellas relativas a como se sienten los implicados o a la necesidad de cambios en las dinámicas de trabajo con los estudiantes. En 5 de esos 10 casos aparecen motivaciones como la necesidad de apreciar resultados del trabajo realizado, la de incrementar la motivación de los estudiantes o la de superar el aburrimiento que experimentaban docentes y estudiantes. Los otros 5 de esos 10 casos se vieron propulsados por el interés de mejorar los procesos de evaluación, el de vincular la educación con la realidad social o el de explorar las posibilidades didácticas que ofrecen las TIC.

> *P4: En realidad el grupo nace de algo que ya estábamos llevando a cabo como equipo dentro de este grupo anterior porque el título propio nació antes que el grupo, dos años antes.*
> *P3: Sí.*
> *P4: Entonces en el 2006 se puso en marcha un título propio en el que sólo estábamos una parte del anterior grupo, que somos los que estamos ahora en este grupo de investigación. Pero eso ya fue como el primer paso de: "vamos a llevar algo a cabo porque queremos hacer cosas concretas. Yo creo que eso fue un punto muy importante.*
> *(…)*
> *Y luego también un poco porque, en realidad, teníamos ganas de hacer cosas pero en esta estructura antigua era muy complicado, cualquier cosa que se saliera de estos proyectos que tenían poco fruto. Pedimos un proyecto de investigación dentro del anterior grupo también sólo las personas que luego forman este grupo en el 2007. O sea, que ha habido una especie de pequeños pasos hasta que a finales de 2008 quisimos formar el grupo y nos lo concederían a principios de 2009. Pero fueron bastante importantes estos pasos porque yo creo que nos iban ya orientando a "queremos otra cosa".*
>
> Sesión 1 de revisión del mapa conceptual del caso 6. 0:24:24.843 – 0:25:02.108

> *Bueno, yo tengo la particular teoría sin contrastar de que los alumnos en una titulación técnica están menos motivados en asignaturas básicas porque tienen un poco la sensación de que: "bueno, total esto no sirve para nada". Como que la formación es más teórica y ellos total si son ingenieros y van a acabar saliendo a la obra pues una asignatura que se llame Equipos de Obra pues ya les parece claro y una que se llame Física o Matemáticas como que les cuesta más. El tema de la motivación,*

enfocándola por hacerles ver que, aunque les parezca que les estoy soltando un rollo que no sirve para nada pero que, en realidad, sí sirve para algo luego, pues eso para mí ha sido siempre fundamental.

Sesión de revisión del mapa con la profesora enlace caso 9. 0:46:48.747 – 0:47:34.411

A orixe da experiencia podémola situar eu creo que en Jaime Barreiro, precisamente. Naquel momento era o decano, e a idea xurdiu un pouco polos comentarios e o estado de ánimo que tiñamos unha serie de profesores. Foi precisamente Jaime o que puxo en marcha o proxecto. Estabamos nun curso –creo que era o 2004-05- no que suceden este tipo de cousas que se dan a veces en algunhas xeracións, non? Atopámonos en primeiro da Licenciatura de Economía cun grupo de alumnos que era un grupo desanimado, un grupo apático, que non participaba en clase, que non lle vías interés en ningunha materia.

Ante esa perda de interese por parte dos nosos alumnos, e un pouco tamén motivado polo feito de que os propios profesores nos viamos tamén desanimados, porque ese desánimo como que se contaxia. Entón empezamos a ter unha serie de conversas para facer un cambio. E facer un cambio intentando espertar ese interese dos nosos alumnos na nosa licenciatura. Un dos obxectivos era o de restablecer ese ánimo, e o outro obxectivo era conseguir que tivesen interese por asistir a clase, dado que o grao de asistencia era baixísimo.

Entón, empezamos a ter unha serie de reunións algúns dos profesores que impartiamos clase nese primeiro curso da licenciatura, porque había varios grupos, creo recordar que naquel momento había tres grupos e non todos os profesores demostraron interese polo tema. Nós o que queríamos facer unha especie de experimento, de feito nun primeiro momento o grupo se denominou grupo experimental, pero parecíanos horrible a denominación e pasamos a denominalo grupo de avaliación continua. O que intentamos foi aplicar ese experimento nun só grupo de primeiro da licenciatura de economía.

Despois dunha serie de reunións e de moitas discusións construtivas, no senso de tratar de aclararnos nós mesmos en relación ao que queriamos facer, pois voluntariamente un profesor de cada materia puxémonos de acordo para implantar no seguinte curso ese sistema de avaliación continua nun só grupo de primeiro de economía, para ver que era o que sucedía, que cambios podiamos facer e, ao mesmo tempo, ver cales eran os resultados e así o fixemos.

Entrevista profesora 1 caso 13. 0:02:38.402 - 0:06:00.305

Las demás motivaciones identificadas están relacionadas con la experimentación –interés por participar en innovación docente o experimentación con algunas metodologías didácticas-, con cuestiones estructurales –resolver problemas de espacio que dificultaban su trabajo o el interés por homogeneizar la oferta formativa proporcionada a diferentes grupos-clase de una misma asignatura- o con la existencia de unos principios pedagógicos compartidos.

Non che queda máis remedio cando a necesidade obriga, a necesidade é a primeira motivación, que nos levou a ter que coordinarnos porque, claro, evidentemente había que ter unha coordinación perfecta entre nós. Coa teoría é máis fácil, pero coas prácticas un profesor que da unha práctica un día có grupo 1 ten que estar dispoñible dúas semanas despois e non pode dicir: "Non é que eu vou a ir a unha estancia en Brasil ou vou a ir a un congreso" Non porque ti estiveches nas prácticas macroscópicas e non pode pasar outro profesor despois a ver o seguinte paso dese caso. Entón nós xa dende o primeiro curso, antes de empezar o segundo cuadrimestre facemos unha distribución ríxida dos grupos.

Entrevista profesora enlace caso 2. 0:35:53.775 – 0:36.46.410

E: Non sei se queredes engadir algo máis en como xurdiu a experiencia, como empezastes a traballar xuntos…

P2: Eu engadiría que houbo unha vontade de que os alumnos, independentemente de con quen estiveran, que tiveran sempre a mesma formación. Non é algo que sexa obrigatorio na universidade pero o plantexamento era que todos os alumnos tiveran a mesma formación e que poidan ser sometidos ao mesmo exame.

(…)

P1: Iso é algo que comentáramos ti e eu. Non sei se te acordas que a idea era que todos déramos o mesmo. Que se eu me vou de viaxe, ou Santi se vai de viaxe, ou Paco se vai de viaxe todos poidamos saber onde se queda ese compañeiro, que se avalíen todos igual e que todos levemos a mesma liña. E que haxa un sistema de substitución rápida

Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 14. 0:19:27.959 – 0:20:28.616

> *P2: ¿Qué nos impulsa a trabajar juntos? (…) Miguel te ha dicho que nos aburríamos pero, vale, aparte de eso: Yo creo que los que venimos de trabajar mucho en la escuela tenemos otra perspectiva de qué significa trabajar con el alumnado y teníamos la impresión de que nosotros nos aburríamos pero los alumnos se aburrían mucho más que nosotros y que eso que estábamos hartos de oír de que al alumnado no le interesa, cada vez al alumnado le interesa menos lo que le planteamos aquí en la universidad era justo lo contrario, es que cada año le planteamos cosas menos interesantes.*
> *Entonces, todas esas cosas que nosotros hemos defendido durante muchos años con pasión, en las reuniones de Departamento y en otros foros, es la hora de demostrarlo, tenemos la oportunidad de demostrarlo. Uno de los retos era que cuando nosotros llegábamos al grupo de Primaria y nos encontramos al grupo de 160 alumnos les decimos que están todos aprobados. Estáis todos aprobados y, a partir de aquí hablamos.*
>
> Entrevista profesores del caso 1. 0:43:04.185 - 0:44:30.167

> *Nosotros cuando entramos teníamos todos del orden de veintitrés años o así, éramos los niños del departamento. Nos colocaron a cinco personas en el mismo despacho con asignaturas de ciento y pico alumnos por cabeza. Vamos, te puedes imaginar lo que era aquello, cada dos minutos entraba alguien y, normalmente, lo mínimo que teníamos dentro era de tres a cuatro alumnos, continuamente. Aquello era un caos, no había quién trabajara.*
> *Mucha de la gente que venía tenía problemas que se podían resolver simplemente con una frase o con una copia de un examen, eran problemas de infraestructuras. Para reducir ese problema de que te viniera tantísima gente, decidimos que lo que pudiera dársele al alumno en bloque y evitar que estuviera viniendo, pues se le daba y punto. Como reprografía no acababa de funcionar porque somos mucha gente decidimos que todos los que estábamos en el despacho -no solo mi asignatura, sino las de todos los que estábamos en el despacho- íbamos a poner todas las cosas que nos pedían los alumnos en general en Internet. Como no había un Campus Virtual ni nada, pedimos este proyecto de enseñanza virtual, sobre todo para tener el alojamiento Web sin tener que pagarlo, evidentemente, y para que alguien se encargara de lo que era la infraestructura, que no tuviéramos que estar preocupándonos nosotros siempre de eso. Y eso hicimos, entonces tuvimos la ayuda de Manuel Cebrián, que era el director del ICE en aquel momento y al hombre le interesaba muchísimo este tema.*
>
> Entrevista profesora enlace caso 11. 0:30:31.853 – 0:32:52.557

Experiencia como equipo docente

Principios pedagógicos compartidos

Solamente en el caso 1 –único caso vinculado a una facultad de educación- los docentes implicados manifiestan que unos principios pedagógicos compartidos están en el origen de su trabajo colaborativo. Sin embargo, a medida que hemos realizado el trabajo de campo, nos hemos percatado de que en los demás casos también se pueden identificar unas ideas sobre el aprendizaje, la docencia y el sentido de la educación que sustentan su trayectoria. Es decir, la diferencia entre el primer caso y los demás no estriba en la existencia o no de unos principios pedagógicos sino en el hecho de que en el primer caso se hayan formulado explícitamente para mantenerlos conscientemente en la práctica y, en los demás, hayan subyacido a la misma desde una presencia implícita.

Otra diferencia que identificamos entre unos casos y otros tiene que ver con el momento en que esas ideas dejan de ser de cada uno de los integrantes para convertirse en principios pedagógicos que sustentan la actuación y las decisiones de todo un equipo, aspecto que depende del propio proceso de maduración grupal vivido en cada caso y el nivel de definición del proyecto común en el que trabajan. Se trata de convicciones a las que los participantes han llegado a través de su propia trayectoria personal como estudiantes y como docentes con experiencia o bien se apoyan en algunos cursos de formación en los que continúan

participando y los cambios legislativos que los orientan. Cada uno comparte con los demás esas nociones y así se enriquecen los equipos construyendo una historia grupal.

Todo ello surgía de forma fluida en cuanto creábamos un espacio de reflexión sobre el tema. En gran parte de las sesiones conjuntas con cada uno de los equipos docentes estudiados los propios participantes reconocían que era la primera vez que hacían un análisis profundo sobre su propia experiencia y agradecían la ocasión. Cuando hacíamos preguntas directas sobre los principios pedagógicos que orientan el trabajo de los equipos, se percibía que era el momento en el que se hacía explícito lo tácito puesto que el acuerdo al respecto no se hacía esperar y en seguida se completaba esa parte del mapa conceptual.

En *La quinta disciplina: el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje,* Peter Senge hace referencia a cinco disciplinas del aprendizaje y, entre ellas, incluye la construcción de una visión compartida. Una visión compartida lo es porque refleja la visión personal de los integrantes del equipo y eso es lo que despierta el compromiso de la gente necesario para la puesta en marcha de las iniciativas y el avance hacia el propósito perseguido (Senge, 2005).

Que los equipos con los que hemos trabajado no encontrasen dificultades a la hora de comentarnos cuáles son sus principios pedagógicos compartidos nos indica que se trata de equipos que cuentan con una verdadera visión compartida sustentada en unas ideas que reflejan sus propósitos y los modos escogidos para alcanzarlos.

En esas sesiones fueron surgiendo ideas sobre metodología, sobre el papel de los estudiantes, sobre el de los docentes, sobre su actitud profesional, sobre el curriculum y sobre la evaluación.

DIMENSIÓN	CASO / CATEGORÍA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS COMPARTIDOS	RELATIVOS AL PAPEL DEL DOCENTE	■	■		■	■	■								■	■	7
	Docente como sujeto que aprende	▒	▒														2
	Isomorfismo entre discurso, actuación y demandas	▒				▒											2
	Docente como guía facilitador		▒		▒		▒									▒	4
	Preparación cuidadosa de las clases														▒		1
	RELATIVOS AL PAPEL DE LOS ESTUDIANTES	■	■		■		■	■			■	■	■		■	■	10
	Autonomía de los estudiantes		▒				▒	▒			▒					▒	5
	Necesidad de alto grado de responsabilidad															▒	1
	Razonamiento lógico por parte de los estudiantes									▒					▒		2
	Implicación activa en el proceso de aprendizaje	▒	▒		▒		▒	▒				▒	▒			▒	8
	RELATIVOS A LA METODOLOGÍA	■	■	■	■	■	■	■		■	■	■	■	■	■	■	14
	Construcción de buenos escenarios de aprendizaje	▒	▒								▒						3
	Ajuste a las necesidades del grupo-clase	▒															1
	Atención a diferentes ritmos de aprendizaje										▒						1
	Enfoque inter y transdisciplinar			▒	▒					▒						▒	4
	Tutorías compartidas	▒		▒													2
	Actividades motivadoras para los estudiantes		▒				▒										2
	Familiarización con la literatura científica		▒					▒									2
	Variedad metodológica							▒									1

DIMENSIÓN	CASO / CATEGORÍA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
	Fomento del trabajo en equipo																4
	Integración teoría-práctica																6
	Distribución equilibrada del trabajo de los estudiantes																1
	IDEAS SOBRE EL CURRICULUM																5
	Compromiso social																1
	Visión de proyecto global																1
	Curriculum orientado a problemas																3
	Desarrollo de competencias																3
	IDEAS SOBRE LA EVALUACIÓN																4
	Evaluación-estímulo																1
	Evaluación continua																1
	Feedback con los estudiantes																3
	ACTITUD PROFESIONAL DEL DOCENTE																6
	Importancia de la formación pedagógica del profesorado																1
	Actualización en su materia																2
	Rigurosidad																1
	Sistematización																1
	Investigación-acción																3
	Principio de sostenibilidad																1

Tabla 22. Fragmento 5 de la tabla de frecuencias elaborada a partir del análisis de contenido de los mapas conceptuales. Fuente: Elaboración propia

En catorce de los quince casos aparecen principios pedagógicos relativos a la metodología. Entre ellos destacan la integración teoría-práctica, el enfoque inter y transdisciplinar y el fomento del trabajo en equipo. En tres de los casos se insiste en la necesidad de focalizar sus esfuerzos en la creación de ricos escenarios que proporcionen oportunidades de aprendizaje a los estudiantes. Algunos de los equipos comparten también intenciones como la de ajustarse a las necesidades del grupo-clase, atender a diferentes ritmos de aprendizaje, distribuir equilibradamente la carga de trabajo de los estudiantes, familiarizarlos con la literatura científica, utilizar tutorías compartidas y desarrollar actividades motivadoras y variadas.

> *P1: Convencidos de que los profesionales aprenden a partir de la práctica y no a partir de la teoría, nuestros alumnos en lugar de estudiar Didáctica van a practicar Didáctica. Entonces la experiencia se monta en torno a esta idea: es necesario encontrar una experiencia en la que ellos puedan intervenir desde el primer día y, a partir de ahí, construir su conocimiento profesional gracias a las aportaciones teóricas que podamos facilitarles. Como reflexión general, una experiencia práctica a partir de la cual ellos deben construir su pensamiento pedagógico.*
> *(…)*
> *El punto de partida es que al final del curso nuestros alumnos van a recibir la visita de niños de Primaria, niños de en torno a 10 años.*
> *P2: Niños de quinto y sexto de Primaria.*
> *P1: Niños de quinto y sexto de Primaria, eso es. Entonces nosotros a los nuestros les decimos: Cuando a final de curso vengan esos niños de Primaria cada uno de vuestros grupos –porque los hemos dividido en grupos- tiene que tener diseñada una experiencia educativa para realizar con ellos durante un día.*
>
> Entrevista profesores del caso 1. 0:00:56.694 – 0:02:31.489

> *(…) tenemos otro módulo en que tenemos Teoría de la Educación y Sociología de la Educación y allí creamos el módulo nosotros. O sea, los alumnos no saben si están haciendo Sociología o Teoría. Vamos a ver, nosotros, como expertos –en cada módulo hay, al menos, un experto por asignatura- sabemos que esto y esto hay que meterlo y tal, pero después subrayamos unas cosas, subrayamos otras... ahí jugamos con mucha libertad, con muchísima libertad. Bueno, con libertad pero justificada, no son cosas por capricho, yo creo que los módulos en general –tal como están trabajados- permiten que los coordinadores puedan justificar el porqué.*
>
> Entrevista grupal a tutores de un módulo. Caso 4. P. 10

EST. 4: Es verdad que trabajamos todo el módulo a la vez, los temas los trabajamos mezclados. Pero luego, a la hora de hacer los apuntes sabemos: este tema es de esta asignatura y este tema es de otra. Entonces, a la hora de ir al examen, nosotros sabemos que vamos a tener asignaturas de esta asignatura y de esta. Y, luego, sabemos que vamos a tener una pregunta general.

Grupo de discusión con estudiantes de 3º, especialidad de Educación Infantil. Caso 4. 0:10:53.772 – 0:11:23.225

Recuperaron algunas concepciones: primero, desde el punto de vista de la teoría del conocimiento, recogieron el pensamiento piagetiano y, de ahí, empezaron a desarrollar algunas ideas sobre cómo desarrollar el proyecto educativo a nivel de licenciatura y posgrado. Y, por otro lado, el elemento interdisciplinario de Leo Apostel, que estaba en boga en aquel momento. Entonces recogía dos vertientes: una, la idea de que el conocimiento se construye por parte del alumno y, otra, que este conocimiento no puede ser disciplinario sino interdisciplinario.
Para ello hicieron un primer documento que se llamó Documento Xochimilco y que es un anteproyecto de la idea que él tenía de propuesta para el Rector General, de lo que quería que fuera Xochimilco como Unidad.

Entrevista Prof. 1 caso 15. Director de División CSH. 0:03:51.730 – 0:05:06.855

Y por eso enfatizo tanto que vienen de diferentes escuelas, que tienen diferentes visiones, que pretenden estudiar diferentes licenciaturas; porque también el módulo contempla eso, es muy amplio, es una diversidad pero donde todos confluyen y, finalmente, para lo que estamos en esta Universidad es para incrementar conocimiento. ¿Sobre qué aspecto? Sobre ya veremos cuál, el que te interese. Estamos en una sociedad, casi cualquier problema eje cabe en todo este módulo y desde diferentes perspectivas y disciplinas. Ése es todo un reto para el profesor que está al frente.

Entrevista Prof. 6 caso 15. Coordinador Tronco Interdivisional. 1:01:09.610 – 1:02:10.411

Son diez los casos en los que aparecen ideas compartidas que hacen referencia al papel de los estudiantes en el proceso de aprendizaje y, entre ellos, sobresale la necesidad de que se impliquen activamente lo que conlleva, además, otorgar cierta importancia a la autonomía en su desarrollo formativo. Potenciar el razonamiento lógico y exigir un cierto grado de responsabilidad son las otras dos ideas que aparecen sobre el papel de los estudiantes en los casos 5, 9 y 15 respectivamente.

Yo creo que sí que tenemos la idea común de que en cualquier tipo de asignatura -básica o aplicada- de todas las que tenemos nosotros, es mucho más importante que el alumno aprenda a razonar que que memorice. (…). Y, por otra parte también que nos parece que, claro, una secuenciación de un plan de estudios en asignaturas pequeñitas es necesaria pero, a veces eso hace que los alumnos las vean como compartimentos estancos y eso, desde luego, no favorece el aprendizaje para nada, entonces tenemos la sensación de que al final ellos atomizan en cuatro créditos, seis créditos. Y van como superando: seis créditos, superado, fuera y entonces empiezo otra de cero. Entonces, ellos que son de las aplicadas siempre se quejan y dicen: "bueno, es que empiezo la clase y parece que tengo que volver a enseñarles a sumar porque parece que vengan reseteados". Y, al revés, yo me quejo de lo mismo: "pero cómo es posible si esto lo hacían en mi asignatura y lo aprobaron sin ningún problema que ahora llegues tú y me digas que no saben hacerlo". Yo creo que eso es porque observamos que existe en los alumnos una tendencia a compartimentar y, una vez que apruebo una, fuera, se acabó. Y eso es lo que, por lo menos nosotros, tenemos en común, que no debe pasar, que no son compartimentos cerrados, vamos.

Sesión de revisión del mapa con la profesora enlace caso 9. 0:48:47.414 – 0:50:28.824

E: ¿En el equipo de trabajo compartís algún tipo de ideas o principios pedagógicos sobre cómo el estudiante debe aprender o cómo vosotros debéis ayudarlo a aprender?
P: Sí, sí.
E: ¿Cuáles serían esos principios?
P: La enseñanza activa, es decir, que el alumno se implique activamente en su aprendizaje y hacemos estrategias de consecuencia, la relación entre la realidad y la teoría, es decir, intentamos siempre que haya una conexión importante entre la realidad de la clínica y las clases. Responsabilidad, nosotros nos sentimos muy responsables de nuestras acciones y también le exigimos al alumno que lo sea. Y lo exigimos porque es importante lo que hacemos, porque vamos a tratar personas después, no es cualquier tontería.

Entrevista profesora enlace 2 caso 12. 0:30:40.811 – 0:31:38.761

ES1: Es una escuela que te abre los ojos a muchas cosas y no te abre los ojos a algo, sino que te abre los ojos a que tú veas algo. Esta escuela no te plantea algo que ver, sino que te plantea algo que tú tienes que buscar para ver. O sea, es muy diferente, porque en las otras escuelas te pintan algo ya que ver, te ponen un cuadro y esa es tu vida y así es. Y aquí es diferente porque, por así decirlo, te ponen una pared blanca y te dicen: "pinta tu vida". Es totalmente diferente.

Grupo de discusión estudiantes Tronco Interdivisional caso 15. 1:21:37.585 – 1:22:15.844

Al papel del docente hacen referencia en siete casos. La idea que prevalece es la del docente como guía facilitador que también es un sujeto que aprende y prepara la asignatura y las clases cuidadosamente. En algún caso se hace referencia también al isomorfismo que ha de darse entre el discurso de los docentes, las demandas que hacen a los estudiantes y su propia actuación.

Yo pienso que nos descentralizamos muchísimo, antes estaba muy centrado en el papel del profesor conocedor de la materia a un nivel súper técnico y muy centrado en lo cognitivo y ahora, ese planteamiento sigue ahí –pensamos que tiene que seguir estando ahí, por supuesto- pero se ha abierto muchísimo. Tanto a la hora de buscar fuentes, a la de plantear los supuestos prácticos de trabajo, a la hora de plantear la evaluación misma… o sea, a un montón de niveles. (…) Tú igual eres más especialista en cierta área –por ejemplo Educación Especial- pero te toca dar Didáctica en el sentido de que eres tutor de un módulo en el que también se habla de Didáctica y tú igual no has dado Didáctica nunca pero, con el sistema de trabajo que tenemos, se supone que todo eso ya va a ir en los materiales, tu papel no es dar Didáctica, tu papel es ver que los alumnos están aprendiendo bien la Didáctica. (..) Es verdad que una de las cosas que sí nos ha resultado difícil es el papel de tutor, es uno de nuestros grandes rompecabezas, y porqué, porque las metodologías escogidas son metodologías centradas en el alumno. En ese sentido el papel del tutor pasa a ser un papel de guía, de ayudador de… pero no de ir y explicar y dar la chapa, etcétera, etcétera. Ya siendo especialista de una materia se te hace difícil quedarte ahí y saber plantear buenas preguntas para que la dinámica del grupo sea la que lleve, de alguna manera, a la construcción del conocimiento conjunto. Eso es complicado, muy complicado y, sobre todo, más complicado al principio cuando estás acostumbrado a otra cosa. Pero luego también se complica el tema cuando además eres tutor de algo que, bueno, no eres tan especialista en ello. (…)

Desde el modelo de PBL de Maastrich pues esto que planteamos nosotros lo tenían clarísimo: que el tutor no tenía que saber nada de nada porque no. Y así lo hemos planteado desde el principio pero hemos visto que sí y no, esa inseguridad que tenga el tutor no ayuda a que esté tranquilo en el grupo y, entonces, no va a saber escoger bien las preguntas, saber cuáles son las pertinentes…

Entrevista profesora 3 caso 4. 0:53:09.943 – 0:56:32.353

E: ¿Y en el equipo dirías que compartís algunos principios o propósitos pedagógicos?

P: Sí, los hemos ido puliendo con el tiempo, pero yo creo que sí. Y, bueno, hemos estructurado un poco lo del trabajo, potenciar mucho el profesor como guía para que el alumno aprenda a ser autónomo, aprenda a aprender, eso es una de las cosas que hemos ido trabajando, hemos roto un poco el sentido del profesor que es el pozo de la sabiduría para ser un canal que te ayuda a aprender, el uso de las metodologías activas, también, a la hora de facilitar el aprendizaje. Yo creo que esos serían los pilares fundamentales.

E: ¿Y cómo los operativizáis? Es decir, ¿cómo conseguís que el profesor no sea el pozo de sabiduría, que…?

P: Haciendo una revisión de lo que haces porque si no tienes a alguien que contraste… Una de las cosas que nos funcionan bien son las encuestas propias, es decir, generar una encuesta que los alumnos te contesten y vean. Y luego, pues, el diseñar prácticas donde el alumno ponga de su parte para el aprendizaje, es decir, no darlo todo, sino hacer que él también busque sus propias herramientas y para eso diseñas prácticas. O si lo diseña uno, ponerla a los compañeros, decirles: "mira, esto ha ido muy bien, he visto que los chicos responden muy bien a esto y ha habido un cambio con respecto a lo que se hacía anteriormente".

Entrevista profesora enlace caso 6. 0:48:46.937 – 0:50:34.024

El trabajo en aula es un trabajo de equipo también de alguna manera. Es decir, los profesores tienen que reunirse previamente, tienen que reunir a los alumnos y trabajar básicamente en la construcción del conocimiento. Es un aula en la que no se trata de sentarse en forma tradicional con sillas para los alumnos y el profesor enfrente, sino que el profesor queda igual que los alumnos en el mismo nivel horizontal. La idea de la horizontalidad es que todos estamos aprendiendo que, si bien el profesor es una guía y es un motor de todo el proceso, en realidad él no lo sabe todo y, finalmente, tiene que

> *reconocer en algún momento dado, que habrá que investigar entre todos para ver cómo resolvemos este problema, él es realmente un coordinador del conocimiento y ayuda a que los alumnos estén cuestionándose permanentemente las lecturas. Entonces, se distribuyen las lecturas, se analizan, se discuten, el profesor interviene -a veces para clarificar, a veces para confundir porque no entienden nada los alumnos-, pero finalmente ellos hacen un esfuerzo y tratan de ir entendiendo cómo se va dando esto.*
>
> Entrevista Prof. 1 caso 15. Director de División CSH. 0:25:54.745 – 0:27:21.020

Son seis los casos en los que surgen comentarios sobre cómo entienden que debe ser la actitud profesional de los profesores. Hacen especial hincapié en los procesos de investigación-acción, la rigurosidad, la sistematización, la actualización y el principio de sostenibilidad según el que se trata de diseñar acciones que requieran un esfuerzo que sea posible rentabilizar a largo plazo, es decir, acciones que puedan mantenerse en el tiempo y no requieran de un continuo esfuerzo creativo.

> *Es que prácticamente todo lo que abordo lo abordo como si fuera un proyecto de investigación. O sea, yo todo lo que hago es un artículo. Me da lo mismo lo que sea, ¿Es innovación docente? Es un artículo. Que luego no se publica me da lo mismo, pero el usar esta estrategia de artículo me obliga a ser más meticuloso con mi propio proceso de investigación, de mejora continua. Me obliga a tomar datos, me obliga a saber qué se ha dicho antes, me obliga a sistematizar las cosas, y me obliga a comunicar. Y luego si no me lo quieren publicar pues bueno, no se ha cerrado el artículo, pero yo he hecho todo el proceso, y entonces creo que es enriquecedor. Aprendemos mucho, o aprendo mucho en el proceso. Entonces es todo... Todo lo que me interesa intento abordarlo como si fuera un artículo.*
>
> Entrevista profesor enlace caso 5. 0:08:10.772 – 0:09:00.632

> *Esto no es una chapuza, si tú eres capaz de analizar tu área de conocimiento con rigor, y tienes un protocolo y una metodología, pues esto es igual, me da lo mismo que sea cuantitativa, que sea cualitativa. Tú tienes que construir un marco teórico porque si no construyes el marco teórico estás o reinventando la rueda o perdiendo un montón de información o de sugerencias.*
> *Si yo quiero hacer una innovación de trabajo en equipo con mis alumnos lo primero que tengo que ver es qué hace la gente de trabajo en equipo en asignaturas parecidas a las mías. Y eso me obliga a construir un marco teórico. Entendamos por asignaturas parecidas aquellas con temas o contenidos parecidos, edad de los alumnos parecida y tamaño de la clase parecida. Entonces descubro que hay muy pocos que tienen un contexto parecido al mío con las tres variables, pero si me quedo solo en una de las variables…*
>
> Entrevista profesor enlace caso 5. 0:20:46.219 – 0:21:27.356

> *Con este núcleo del que te estoy comentando, siempre ha habido una inquietud por cuestionarnos continuamente qué es lo que estamos haciendo, cómo lo estamos haciendo… Quizá recogiendo de forma retrospectiva más hacia atrás lo que no te gustaba cuando estabas en el otro lado y, bueno, además porque en nuestro caso también continuamente estás también formándote, tanto en tu ámbito como también en el ámbito de la docencia. Todos tenemos nuestras experiencias de aspectos que te gustan más o menos y nos lanzamos un poquito a ver qué pasaba, a investigar un poquito en ese sentido. Y, no sé, no te sabría decir quizá entre seis, ocho años o así hacia atrás. Ya te digo, ha sido una progresión lenta, muy ajustada, casi como una investigación en ciencias así más continuada pero quizá no con tanta concentración.*
>
> Entrevista profesor enlace 1 caso 12. 0:09:20.970 – 0:10:23.973

> *P1: Eu si que engadiría que procuramos estar sempre actualizados, ir por diante do que ven.*
> *P2: Hai outra cousa aí, que ao mellor é de atrás pero que é unha cousa que traballamos moito nós e que é unha das cousas que lles causa bastante problema aos alumnos. É que nós tratamos de que os alumnos utilicen un procedemento de razoamento xeral, e eles están moi acostumados a utilizar para cada problema non un método xenérico senón unha receita.*
>
> Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 14. 2:30:43.105 – 2:31:31.150

> *P3: En estos momentos a corto plazo tenemos que diseñar cómo vamos a aplicar esas metodologías activas y esa evaluación continua y, sobre todo, con un principio de sostenibilidad y de diseño adecuado de la carga de trabajo del alumno. Sostenibilidad de todo el sistema, de que no nos quememos el primer año ni en los sucesivos, que eso es importante. Y también de equilibrio con respecto al tiempo disponible real del alumno que tiene que hacer curso por año.*

P2: ¿Entiendes lo de sostenibilidad que te está diciendo José Luis?
E: Sí, que la idea es pensar bien al comienzo cómo se va a hacer todo de modo que no haya que estar introduciendo continuas modificaciones porque no funciona.
P2: Más que eso yo creo que lo que quiere decir es: "Pongamos algo que sepamos que vamos a poder hacer todos los años". Si nosotros hacemos un esfuerzo para ponerlo un año y al año siguiente tenemos que seguir haciendo ese mismo esfuerzo y después no es sostenible porque no lo vamos a dar hecho. Nosotros tenemos que hacer investigación también y tenemos que hacer otras tareas (…) Tenemos que hacer cosas que podamos hacer no solamente un año, haciendo un esfuerzo puntual. (…)
P3: Hay una variable que es importante que es el tiempo, las horas. Entonces hay que hacer un equilibrio con respecto al tiempo del alumno, su disponibilidad, el tiempo que él puede dedicar para superar esa asignatura. Y del tiempo para el profesor, el tiempo no es infinito y todos tenemos que hacer otras cosas. Hay que hacer un diseño adecuado. Que el primer año se haga un esfuerzo muy importante es lógico pero que tengas que hacerlo de aquí hasta el infinito, no.
P2: Nuestra preocupación actual está por ahí, ése es nuestro problema en este momento. Que lo que viene en el futuro no nos inunde.

Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 8.1:22:07.115 – 1:24:44.468

Las ideas sobre el curriculum aparecen en cinco de los equipos docentes incorporados al estudio. Probablemente influenciados por los planteamientos propuestos en el Proceso de Bolonia, hablan fundamentalmente de la focalización en el desarrollo de competencias y de un curriculum orientado a problemas. En algunos casos se insiste en la importancia en mantener una visión de proyecto global con respecto al curriculum que, por otra parte, debería caracterizarse por tener un alto contenido de compromiso social como nos señalan en el caso número 15.

La propuesta del director de la división de sociales en aquel entonces, el Doctor Leoncio Lara, fue traer a algunos investigadores del campo de sociales para que hicieran una especie de apoyo al análisis de la realidad nacional. Decían que lo que facilitaría la construcción de la estructura curricular es que nosotros tomemos como problemas fundamentales de los módulos los problemas nacionales, problemas de pobreza extrema, problemas relacionados con la dificultad en el proceso entre el campo y la ciudad, las contradicciones fundamentales de la sociedad, la falta de articulación de los partidos políticos y los intereses sociales, etc. En fin, había una serie de cuestiones que fueron las que se tomaron como objetos de transformación para los módulos. Y esto sí nos permitió tener una guía general del plan de desarrollo curricular. En el campo de biología, pues tenían sus preocupaciones como por ejemplo la producción de alimentos.

Entrevista Prof. 1 caso 15. Director de División CSH. 0:17:31.177 – 0:18:45.751

Ya teníamos claro con esto un panorama de las grandes necesidades de la sociedad por lo tanto podíamos articular un plan ligado a esto. Con esto nosotros además trabajaríamos de manera interdisciplinaria porque ningún problema de la sociedad es disciplinario. Efectivamente el problema de la pobreza hay que abordarlo desde el punto de vista de la economía, de la sociología, de la antropología, de la administración,… Y en ese sentido todos estos alumnos tenían que estar formados con una visión social muy clara, con una idea de que tienen que trabajar en equipo en el espacio donde van a laborar para realmente ayudar a resolver los problemas en las comunidades, sobre todo de los sectores más deprimidos de la sociedad.
Claro, esto despertaba el entusiasmo, la admiración, la convicción de la mayoría de los jóvenes de decir "vamos a transformar este país, vamos a hacer otra cosa", y eso aglutinó a todo el mundo para trabajar en el proceso de construcción de los planes curriculares que nos llevaron como seis siete años liados, irlos construyendo. Íbamos correteados por la promoción que ya teníamos en marcha, entonces teníamos que preparar para el siguiente trimestre el módulo que seguía, porque es una estructura trimestral y al siguiente módulo el otro, y así logramos terminar los primeros doce módulos de cada una de las licenciaturas.

Entrevista Prof. 1 caso 15. Director de División CSH. 0:20:15.979 – 0:22:02.160

Por último, en cuatro de los casos, manifiestan compartir también algunos principios relativos a la evaluación. En tres de ellos se menciona como un factor muy importante la existencia de un feedback continuo con los estudiantes. En otros dos se hace referencia a la evaluación continua y la evaluación-estímulo.

Los procesos evolutivos de los equipos

DIMENSIÓN	CASO / CATEGORÍA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
EVOLUCIÓN	Identifican evolución	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■		■	■	14
	HACIA																
	Menor tiempo de reunión								■	■					■		3
	Naturalidad en el trabajo del equipo				■												1
	Flexibilización de las pautas de trabajo				■												1
	Marco conceptual compartido					■							■				2
	Robustez en metodología					■											1
	Buen funcionamiento												■				1
	Buena distribución de tareas												■				1
	Reducción de la cantidad de reuniones												■		■		2
	Detección conjunta de problemas														■		1
	Procesos menos coordinados															■	1
	BASADA EN																
	Basada en un proceso de investigación-acción	■			■							■	■		■		5
	Refuerzo del espíritu de mejora				■												1
	A TRAVÉS DE																
	Fase inicial de intercambio de experiencias en el equipo			■													1
	Fase inicial de constante cambio								■							■	2
	Formación de los integrantes del equipo						■										1
	Identificación de malos hábitos						■										1
	Búsqueda de espacios de encuentro						■										1

Tabla 23. Fragmento 6 de la tabla de frecuencias elaborada a partir del análisis de contenido de los mapas conceptuales. Fuente: Elaboración propia

Es interesante ver cómo en casi todos -salvo en el caso número 13, que es uno de los que no se mantienen activos- los protagonistas identifican una clara evolución positiva en el equipo docente del que forman o han formado parte. En cinco de los casos mantienen que esa evolución ha venido dada, en gran medida, por un incesante proceso de investigación-acción o el refuerzo del espíritu de mejora dentro del equipo.

> *Y otra cosa que yo creo que se nos ha quedado también mucho, que tiene su punto positivo pero también tiene su punto un poco flagelador, ¿no?. Es que nunca nos quedamos satisfechos. Se deriva mucho del trabajo en grupo, yo creo. Tú te puedes dar por satisfecho o satisfecha y dices: pues este año hemos trabajado esto, hemos… y dices, sí, pero estas transparencias, estos… yo creo que para el año que viene lo que tenemos que hacer es esto, esto y esto. Y luego también, como por otra parte tenemos el Seminario de Tutores. El seminario de tutores, al hacer el descargo de tu módulo… Cada vez que acaba un módulo tienes el Seminario de Tutores para decir: Bueno, nuestro módulo ha sido este, este año hemos hecho esto nuevo y para el año que viene cosas que creemos que tenemos que mejorar. O sea, siempre hay un apartado de cosas que queremos mejorar o que tenemos que mejorar. Entonces de alguna manera es algo también consustancial, que se nos ha quedado y es el estar siempre diciendo: Bien, esto está bien pero qué cosas están mal y tenemos que mejorar.*
>
> Entrevista profesora 3 caso 4. 0:25:45.185 – 0:26:53.898

> *E: ¿Y a nivel global estáis satisfechos con el trabajo que estáis realizando?*
> *P: Ya te digo, pienso que cuando no nos puede la sobrecarga –te lo digo así porque es así, si le dices a alguien, Bueno si me dices: "tú quita el tema de la sobrecarga ¿estáis satisfechos?" Yo creo que ves un camino y ves un camino lleno de cosas, lleno de aciertos, menos aciertos, cosas que ves que eran pendientes este año y siguen pendientes aquí, y vas viendo un camino y vas… pero yo pienso que es un camino de evolución y, siempre que es un camino de evolución, la sensación es de satisfacción, yo en ningún momento tengo la sensación de involución o de estancamiento, por ejemplo. El tema de la*

> *evaluación… para el próximo módulo… el tema de los materiales, para el próximo módulo… Es siempre de hacia adelante. Entonces en ese aspecto, es una sensación positiva.*
>
> Entrevista profesora 3 caso 4. 0:58:23.408 – 0:59:28.425

> *Somos un grupo de formación y nos estamos formando y, cuando te formas, descubres y te haces preguntas y, cuando te haces preguntas, intentas responderlas. Si está escrito te respondes con lo escrito y cuando no está escrito te las intentar responder con pequeños experimentos, investigaciones o como quieras llamarlos. Eso es lo que creo que somos, en el fondo somos un grupo de formación, somos personas inquietas por formarnos. Lo que ha cambiado es que cada vez tenemos un bagaje más importante. Cuando esto sucede tienes más claro qué es lo que quieres y tienes más claro cómo trabajar en la línea de lo que quieres.*
>
> Entrevista profesor enlace caso 5. 0:48:56.504 – 0:49:29.290

Algunos han necesitado una fase inicial de intercambio de experiencias y de reflexión conjunta para llegar a crear un lenguaje común como base del entendimiento grupal y brote de unos propósitos compartidos. Otros han vivido una fase inicial de constante cambio mientras daban los primeros pasos en un proyecto amplio del que estaban sentando las bases. Esto sucede, por ejemplo, en el caso número 15, pues se trataba de crear todo un campus universitario a partir de unas orientaciones muy generales.

La propia formación pedagógica que han ido adquiriendo los integrantes del equipo, la identificación de malos hábitos y la búsqueda consciente de espacios de encuentro son los otros tres factores a los que hacen referencia como motores de su propia evolución grupal.

> *A nosotros la pasión nos desbordó porque éramos jóvenes en aquel entonces, realmente con poca experiencia profesional, hay que reconocerlo, nosotros nos integramos como una comunidad de jóvenes egresados de las universidades, a pesar de que el proyecto era traerse de otras universidades los mejores cuadros más avanzados, más desarrollados, nos trajeron más bien gente joven porque era la que realmente se animaba a participar en un proyecto innovador. Para nosotros se convirtió en una pasión, una pasión que nos hacía trabajar doce horas, todo el mundo estaba dispuesto a discutir y lo discutíamos todo. Aquello era verdaderamente impresionante porque eran grandes debates sobre conceptos filosóficos, sobre conceptos de si la universidad debería de intervenir en la realidad, sobre si aquí solamente se deberían debatir los grandes problemas nacionales o si debiéramos, de alguna manera, orientar posiciones políticas respecto de la educación, respecto de la economía,...*
>
> Entrevista Prof. 1 caso 15. Director de División CSH. 0:15:16.302 – 0:16:35.219

> *P3: Claro, los primeros años eran más de reflexión, de intercambio, buscando un lenguaje común, claro, claro.*
> *E: Eso que ponemos aquí de un lenguaje común… ¿no?*
> *P2: Eso. También fue bastante disciplinado aquello. Lo que hacíamos era que cada uno contábamos a los demás –y no solamente contábamos, también hacíamos esquemas y llevábamos por escrito- cómo cada uno en cada una de nuestras asignaturas transmitíamos los conceptos, los conocimientos que dábamos sobre medio ambiente, qué bibliografía utilizábamos, con qué metodología lo hacíamos. O sea, nos dimos a conocer en nuestra faceta de docentes unos a otros.*
> *E: Intercambio de experiencias.*
> *P2: Si, estuvimos bastante tiempo.*
> *(…)*
> *P3: Si es que en todo trabajo de un grupo es fundamental esa primera fase de reflexión. Las especialidades son como si, de pronto, ponen a una persona china, a una persona rusa, a otra persona sudamericana juntos, no se entienden.*
> *P2: Al poner el lenguaje común nos dimos cuenta de que ahí había abismos, cada uno le llamábamos a las cosas de diferente manera y en eso se nos fue mucho, mucho tiempo.*
>
> Sesión 2 de revisión del mapa conceptual. Caso 3. 0:31:53.546 – 0:33:46.250

> *E: ¿Os está resultando fácil trabajar así?*
> *P: Sí, sí, es que hemos notado un cambio… Al principio no, porque teníamos malos hábitos, por eso te he dicho que hay que reconocer todo y los malos hábitos cuestan. Cuesta ir puliéndolos e ir eliminándolos, pero nos hemos dado cuenta que de esta forma estamos mejor, cada miembro del equipo se encuentra reconocido en su trabajo y lo hace mejor. Porque cuando yo sé lo que tengo que*

> *hacer lo llevo y mis compañeros me dicen: "bueno, Susana, qué trabajo tan bueno has hecho", yo estoy potenciada para seguir haciéndolo. Entonces mi trabajo va a ser siempre mejor. O en un momento determinado: "mira, me gustaría hacer esta otra cosa, ¿qué os parece?", "pues bien". Entonces, sí que se nota, ¿no?, ese…*
>
> Entrevista profesora enlace caso 6. 0:24:40.987 – 0:25:35.674

> *…el proceso fue un poquito este, primero detectar cuáles pudieran ser los problemas relacionados con el aprendizaje y, luego, ver con qué aspectos podíamos jugar. El primero fue quizá estructurar lo que te comentaba antes, un acuerdo de mínimos, qué queremos que, como mínimo, aprenda el alumno y luego hablaremos de qué metodología podemos utilizar. Eso sería un poco la evolución, y después, a partir de diferentes aciertos y errores, continuar. De lo que parecía que funcionaba pues seguir por esa vía y, además, ir recogiendo también el feedback de los alumnos, aunque al principio no de una forma ordenada. Después también tuvimos la ventaja de que a su vez, casi todos los que estamos en este proceso hemos estado volviendo a tener una cierta relación con la pedagogía. En el caso de Isabel porque es de humanidades, porque continuó su Tesis; Sonia también está haciendo la Tesis con pedagogía, yo también, otra compañera que está ahí pues bueno, se ha formado, ha hecho bastante formación con el ICE, quiero decir, ha habido muchos aspectos compartidos, ponerlos en la práctica y con eso jugar.*
>
> Entrevista profesor enlace 1 caso 12. 0:13:12.792 – 0:14:47.219

Podría decirse que el trabajo con otros requiere de más encuentros y momentos de reunión al comienzo de la experiencia, haciéndose paulatinamente menos necesarios porque ya se han ido tomando decisiones que sientan precedentes y los integrantes del equipo se van conociendo mejor. Con el paso del tiempo las reuniones presenciales van dejando paso a otro tipo de interacciones vía correo electrónico, teléfono o encuentros casuales y puntuales que requieren de un esfuerzo menor y aceleran el proceso. Por ello nos inclinamos a pensar que el trabajo en equipo requiere de más tiempo de dedicación que el trabajo en solitario en los primeros momentos pero esa inversión se compensa a largo plazo cuando los roles en el equipo se han definido y la toma de decisiones se hace más ágil, de tal forma que la proporción se invierte en etapas posteriores y el trabajo en equipo resulta ser más rentable en términos de tiempo y esfuerzo.

> *Las primeras ocasiones en las que empezamos a dar este módulo los mismos profesores, sí, hasta 3-4 reuniones en el trimestre. Hoy con una reunión es suficiente, ¿no? Las llamadas telefónicas son las que sí abundan.*
>
> Entrevista Prof. 5 caso 15. Coordinador Licenciatura. CBS. 0:37:14.948 – 0:37:33.550

> *E: ¿Crees que en la universidad en general se podría trabajar de este modo, de forma colaborativa?*
> *P: Sí, yo creo que sí, de forma colaborativa y utilizando las nuevas tecnologías como recurso. Lo que pasa es que hay una fase de creación, que esas consumen un horror. Luego hay una fase de rentabilidad, en la que tienes lo hecho y trabajas sobre ello. Y ahí vas más relajado. Entonces, lo de antes, si te lo dan creado, pues maravilloso, ahí entra la colaboración. Claro, ¿qué pasa? Que yo entiendo que haya gente que se resista a ofrecer lo que ha creado. Lo entiendo, aunque yo no lo haga, entiendo que haya gente que se resista a ofrecerlo; porque, bueno, entiendo que eso conlleva un esfuerzo y a cambio de qué se van a beneficiar otros, por ejemplo. O que tiene unos intereses, es decir, esto cualquier día, consigo encestarla y consigo una remuneración económica o una subvención o una esponsarización distinta a si cojo lo difundo por ahí y ya lo tiene todo el mundo. Motivos miles, que cada uno tendrá el suyo, pero entiendo que pueda haber gente que se resista a soltar lo que ha hecho.*
>
> Entrevista profesora enlace caso 10. 1:21:01.246 – 1:22:26.646

Poco a poco se va produciendo cierta flexibilización en sus pautas de trabajo que ceden terreno a la naturalidad en el trabajo del equipo y les va llevando a la detección conjunta de problemas y necesidades. Las metodologías que emplean van adquiriendo mayor robustez a la par que se va construyendo un marco conceptual compartido. En resumen, afirman que la tendencia es la de ir adquiriendo un mejor funcionamiento basado en una buena distribución de tareas.

E: Coméntasme que levades tempo traballando conxuntamente e coordinándovos. Normalmente cando un equipo leva tempo traballando conxuntamente un tempo se produce como algún tipo de evolución no seu traballo e na súa forma de traballar conxuntamente. Como sería a evolución neste caso?
P: A principal evolución é que, cando detectamos un problema, o detectamos todos en conxunto. Cando te ves polo corredor con algún compañeiro e che empeza a dicir: "Teriamos que falar de..." xa non precisas que remate porque xa sabes de que se trata. Xa case é como nun matrimonio, que xa só con verte xa sabes que algo pasou e que hai que solucionar algo. Vamos, esa é a cousa máis positiva. É a máis positiva porque cando vas preparar o do seguinte curso todo se alixeira.
Tamén podo dicir que os dous primeiros anos nas reunións estábamos catro horas e pico para pechar todo, agora é cousa de dez minutos, en 10-15 minutos temos todo solucionado porque xa todo o mundo sabe como pensa o outro.

Entrevista profesor enlace caso 14. 0:22:55.510 – 0:23:52.769

P1: El matiz de la flexibilidad es que estamos teniendo más herramientas para elegir y estamos mejorando el proceso de selección de las herramientas. Entonces, cuando sólo tienes una herramienta o tu proceso de selección siempre te lleva a la herramienta porque el proceso de selección es limitado, eres inflexible porque la única forma de acción es esta. Pero ahora estamos abriendo el abanico de posibilidades y perfeccionando la selección dentro del abanico. Porque también abrir el abanico sin mejorar el proceso de selección… (…). Entonces estas cosas yo creo que las hemos mejorado y es lo que nos origina este aumento de flexibilidad.

Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 5. 1:29:37.987 - 1:30:15.048

No obstante, en el caso número 15 la tendencia que identifican es contraria, pues señalan que cada vez sus procesos son menos coordinados. Como hemos explicado en la propia descripción del caso, entre otras causas, está el hecho de que la necesidad sentida de trabajar en equipo -que al principio era muy elevada puesto que estaban creando de la nada todo un campus universitario- ha ido descendiendo a medida que la experiencia se fue materializando y los implicados se han ido sintiendo más seguros en su quehacer diario.

DIMENSIÓN	CASO / CATEGORÍA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
PUNTOS DE INFLEXIÓN	Obtención de un producto			■							■		■				3
	Cambios en la cantidad de integrantes del equipo			■									■				2
	Adaptación al EEES				■								■				2
	Incorporación de una nueva metodología												■				1
	No destacan puntos de inflexión	■	■			■	■	■	■	■		■		■	■	■	11

Tabla 24. Fragmento 7 de la tabla de frecuencias elaborada a partir del análisis de contenido de los mapas conceptuales. Fuente. Elaboración propia

Al analizar su propia evolución en cuatro de los casos que han surgido en los 90 y, por tanto, han tenido tiempo suficiente para ello, identifican unos puntos de inflexión específicos que marcan un antes y un después en sus dinámicas. Se trata de cambios estructurales, cambios contextuales o momentos en los que experimentan la sensación de éxito y les reportan fuerzas renovadas para continuar trabajando en equipo.

Entre los primeros señalan cambios en la cantidad de integrantes del equipo y la introducción de nuevas metodologías en el sistema de trabajo con sus estudiantes. El proceso de adaptación al EEES es el elemento contextual que señalan como fuente de cambios en su trabajo pues trae consigo la fusión de asignaturas o la división de aquellas en las que desempeñaban su labor y eso supone cierta reorganización.

Bueno, hay gente que ha dejado la animación, porque ha visto que esto evolucionaba y que no era el lugar donde quería estar. La gente que se ha quedado se ha puesto a trabajar de verdad, con otra

energía y lo hemos notado mucho. De hecho, mira, en 4 años ha dado esto un cambio, hemos sacado el máster y eso significa trabajo de todos, como equipo.
Además firmamos como equipo, publicamos como equipo, tenemos proyecto de investigación como equipo y todo eso para nosotros realmente es nuevo porque, aunque teníamos esas cosas antes, no las vivíamos así.

Entrevista profesora enlace caso 6. 0:21:54.555 – 0:22:35.178

P1: Yo recuerdo que hubo una reorganización del doctorado para juntar los créditos. ¿Sabes qué pasa? Que ofertábamos muchos créditos, entonces nos dijeron allá en rectorado que teníamos que ofertar menos. Tú y yo dábamos una asignatura que era la misma.
P2: Sí.
P1: Pero doble, yo creo que igual la dábamos dos veces y entonces lo que hicimos fue fundirla en una.
P2: Yo creo que sí, porque una creo que el primer año se llamaba Modelos de calidad a escala de Cuenca, ¿recuerdas?
P1: Pero esa era la que tú dabas en la intensificación de recursos hídricos y yo daba…
P2: Tú dabas la de modelos de calidad.
P1: Claro, en la de tratamiento de aguas con el doctorado antiguo (…) Y fue cuando entró el máster cuando decidimos unificar.
P2: Sí, yo me acuerdo que fue la discusión esta que tuvimos de que éramos un montón de asignaturas que tal y no sé qué y tú y yo fuimos los primeros que dijimos: "No, no, las nuestras se juntan". Y luego la gente no quería juntar las suyas pero tú y yo fuimos los primeros.

Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 7. 0:18:03.624 – 0:19:44.725

P2: Eso es, como equipo docente ha sido el cambio de plan de estudios el que nos ha llevado a que...
(…)
P1: Yo soy muy desordenada, no soy muy organizada entonces, cuando ya nos metimos todos en el mismo meollo, me supuso un cambio importante.
P5: Y a nosotros.
P1: Puedes poner cuando se consiguió la coordinación efectiva porque hubo un tiempo de desajustes hasta que ya nos coordinamos del todo.
(…)
E: ¿Qué os supuso el cambio de plan de estudios aparte de que la materia ahora esté reconocida?
P1: Pues que había más gente que quería dar esta asignatura aparte de nosotros.
P3: Digamos que ya es donde se formó el equipo docente que somos ahora. Porque antes había otro profesor que ahora no está.
P1: O sea, no toda la gente que estaba alrededor de esta asignatura se podía quedar. Y había otra gente que no estaba y que quería entrar. Entonces hubo que utilizar una serie de criterios para…
P2: Lo que pasaba es que esta asignatura se había remodelado hace poco en los planes de estudios anteriores pues se podía mantener para el nuevo plan de estudios, mientras el resto de las asignaturas debía modificarse. Entonces se convirtió en una asignatura muy golosa.
(…)
E: Entonces ese cambio del plan de estudios al final supuso la consolidación del equipo.
(Todos afirman)

Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 11. 1:06:02.939 – 1:08:09.610

La obtención de algún producto se reconoce como punto de inflexión en tres de esos cuatro casos: en el caso 3 hacen referencia a la publicación de un libro en el que recogen una investigación que han hecho sobre las necesidades formativas de los estudiantes en relación al foco de interés del equipo. En el caso número 10 nos indican que cada nuevo recurso didáctico que sacan adelante y prueban es un momento especial. Llegar a una estructura de mínimos consensuada y la elaboración de un material compartido son los dos aspectos que destacan en el caso número 12.

P2: Sí, el salto fue principalmente por hacer aquel estudio que hicimos del nivel de conocimiento y actitudes en relación al medio ambiente de los estudiantes universitarios que dio lugar a una publicación que será el libro que te ha pasado Félix. Ahí nos planteábamos tantas cosas, pero bueno, ¿qué conocimientos previos tienen nuestros estudiantes de lo que queremos transmitir? Y teníamos que hacer el estudio. Claro, ya había una disciplina de trabajo.

Sesión 2 de revisión del mapa conceptual. Caso 3. 0:28:18.589 – 0:28:50.216

Condicionantes: dificultades y apoyos que los equipos se han encontrado a lo largo de su trayectoria

A lo largo de sus respectivas trayectorias los equipos van encontrándose con diferentes dificultades y apoyos. Los problemas relacionados con el tiempo, los relativos a las dificultades externas y los derivados de las características propias de la universidad son los que emergen durante el estudio de forma más recurrente, seguidos por aquellos que surgen de dificultades personales.

DIMENSIÓN	CATEGORÍA \ CASO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
DIFICULTADES/ ELEMENTOS DEFICITARIOS	DIFICULTADES EXTERNAS	■	■	■	■	■					■	■			■	■	9
	Falta de apoyo institucional	▒															1
	Esfuerzos no reconocidos	▒	▒	▒	▒	▒										▒	6
	Recursos insuficientes	▒	▒								▒	▒			▒	▒	6
	CARACTERÍSTICAS DE LA UNIVERSIDAD	■	■	■			■		■	■			■			■	8
	Problemas administrativos	▒															1
	Elevada ratio profesor-alumno		▒	▒					▒	▒			▒				4
	Estructura fragmentada de la universidad			▒	▒		▒										2
	Resistencia al cambio de las instituciones universitarias						▒										1
	Falta de liderazgo institucional															▒	1
	PROBLEMAS DE TIEMPO			■	■	■		■		■	■	■	■			■	9
	Falta de tiempo para concretar proyectos			▒							▒		▒			▒	4
	Dificultades para gestionar el tiempo y compaginar agendas					▒				▒			▒				3
	Lentitud del avance										▒						1
	Sobrecarga de trabajo				▒			▒				▒					3
	DIFICULTADES PERSONALES		■			■								■			3
	Necesidad de convencerse de que hay que innovar					▒											1
	Falta de experiencia en relación a las innovaciones incorporadas		▒											▒			2

Tabla 25 Fragmento 8 de la tabla de frecuencias elaborada a partir del análisis de contenido de los mapas conceptuales. Fuente: Elaboración propia

Normalmente les falta tiempo para concretar proyectos, les resulta complicado gestionar y compaginar sus respectivas agendas y eso se acompaña de la sobrecarga de trabajo y la lentitud que perciben en el avance.

> *Entonces, las dificultades, hay una cierta frustración porque, claro, es difícil aplicar todo esto cuando la propia institución no cree o cree muy poco vamos a decir en ello. Pero te encuentras con dificultades de tipo organizativo de que no tienes tiempo, de que es muy difícil combinar, sobre todo cuando somos personas una mayoría del grupo con una actividad investigadora frenética, con mucha actividad investigadora de cada una de nuestras áreas ¿no? Esto es como un añadido y, evidentemente, cuando tienes que poner… Mira la mesa, entre una publicación de investigación que tienes que llevar porque tienes varias Tesis Doctorales y este tipo de cosas pues tienes que recurrir a lo que te da de comer en principio, que es la actividad docente e investigadora que es la que nos pagan. Y no tenemos claro que nos paguen por la innovación que debería ser algo asumido por el profesor que nos deberían pagar para innovar y debe ser intrínseco a nuestra actividad docente e investigadora.*
>
> Entrevista profesor enlace caso 3. 0:16:43.989 – 0:18:01.055

> *Es que para nosotros la palabra imposición es un poco relativa. No vivimos como imposición las decisiones que se toman desde dirección. Es un ¿y esto vamos a hacer?, ¿está bien pensado?, ¿cómo lo vamos a hacer? Y podemos poner nuestras pegas pero yo creo que pocas cosas se ven aquí como imposiciones.*

> *Pero sí es verdad que fue algo que vino marcado desde dirección y que la gente asumió muy rápidamente y queriendo avanzar bien, lo que pasa es que no veíamos… La incertidumbre, la sobrecarga porque claro, tienes que estar atendiendo a tu día a día y, a la vez, tienes que ir creando algo nuevo, pensar un poco en futuro. Y llevar esas dos líneas de trabajo resulta muchas veces ahogador, ese es el mayor enemigo que tenemos. Luego, por otra parte, porque buscas experiencias en otros sitios, no encuentras tan fácil y es esa incertidumbre, a ver si nos vamos a dar de cabezazos aquí.*
>
> Entrevista profesora 3 caso 4. 0:17:08.059 – 0:18:05.477

Señalan que la necesidad de convencerse de que hay que innovar y su falta de experiencia en relación a las innovaciones incorporadas como dos de las dificultades personales básicas con las que se han encontrado.

> *O problema que nos atopamos ao comezo foi que estabamos traballando cunha metodoloxía que non coñeciamos. Pois a primeira semana o profesor cando se despistaba en descargar as fotos despois non as recoñecía, non era capaz. E cando estabas dúas semanas despois aí o propio estudante che dicía: "Non, é que ese non é o meu corazón, non era así o corazón da ovella". Ben, pequenos desastres que te dabas conta… Claro, non o fixeches nunca antes, é a primeira vez.*
> *E despois o tempo que che levaba facer as cousas. E despois as dúbidas terribles e dicías: "pero este estudante que está en terceiro, está na metade da carreira fáltanlle moitísimos coñecementos, será quén de chegar ao diagnóstico da causa da morte? É imposible" Diciámonos entre nós: "Isto é imposible, nós estamos vivindo nun mundo…" E foi espectacular porque nos decatamos de que tiñamos un erro manifesto, é dicir, a potencialidade do alumno está aí, o que pasa é que se non a cultivas, se non a promoves, se non lle deixas que a practique non vai a saír. É curioso, foi algo realmente espectacular.*
>
> Entrevista profesora enlace caso 2. 0:25:42.860 – 0:27:01.610

> *Yo creo que el principal problema es convencerte de que tienes que hacerlo. O sea, no que te interesa hacerlo, porque eso creo que si alguien se ha convencido es que es tonto, se ha querido engañar. Esto interesar no interesa. Si pensamos como interés como tu currículum, tus ingresos, tus...Todo eso, no mejora con la innovación docente… solo consigues gastar tiempo. Pero si crees que debes hacerlo, si te convences de que debes hacerlo, de que forma parte de tu profesión, de que forma parte de para qué estás aquí… A mí mi sueldo me lo están pagando creo que para hacer estas cosas. Aunque podría ganar mucho más dinero, aunque podría tener un currículum más lucido, en mi caso para catedrático o en otros casos para otras figuras, si hiciera otras cosas. Y entonces esa creo que es la primera cosa.*
>
> Entrevista profesor enlace caso 5. 0:38:01.361 – 0:38:45.386

> *E: ¿Y con qué tipo de problemas se han encontrado al principio para trabajar de forma modular?*
> *P: Justamente uno de los problemas principales es la formación que tenemos los que llegamos aquí para iniciar la operación de este modelo, que venimos formados en tradicional que le llamamos aquí: el profesor enfrente, un poco también nos tocó el autoritarismo en la academia y demás, entonces nosotros venimos de un esquema así y fue muy difícil adaptarnos a la forma modular de trabajo. Ese fue justamente uno de los problemas, asimilar que ya no te tienes que parar a llenar una pizarra con una serie de cuestiones, sino que tienes que interactuar directamente con los chicos. Y no se trata de que el profesor les de toda la información sino que intervenga ayudándoles de, aparte de la información que le puede dar el docente, cuáles son las fuentes posibles de información.*
>
> Entrevista Prof. 10 caso 15. Director de División CAD. 0:16:48.327 – 0:17:57.853

Sienten cierto descontento con la universidad porque les plantea problemas administrativos que obstaculizan o ralentizan el desarrollo de sus iniciativas. Su estructura fragmentada y la resistencia al cambio propias de las instituciones educativas tampoco contribuyen al desarrollo del trabajo en equipo entre los docentes. A su vez, la elevada ratio profesor-alumno complica la aplicación de las metodologías didácticas que desean incorporar a su trabajo.

> *P2: El principal problema que tenemos en estos momentos para el tipo de docencia que hacemos es el número de alumnos. Y también que no tenemos un técnico de laboratorio. Todo lo de los casos prácticos que van apareciendo -en los que los alumnos recogen las muestras, seleccionan, piensan y demás- tiene que transformarse en una preparación histopatológica y no existe una persona en la universidad que se ocupe de eso. Sino que, con proyectos de investigación, nosotros financiamos las*

prácticas y utilizamos técnicos de laboratorio a los que, como favor, les pedimos que nos ayuden con las prácticas. Entonces esa es una de las premisas más importantes que tenemos para ese tipo de práctica, no tener personal de apoyo, P.A.S. (…) Es que si no fuese por la investigación no podríamos hacerlo.

Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 2. 1:02:29.446 – 1:03:20.046

P2: La calidad docente y la innovación docente necesitan de dinero. Porque en esas facultades –en Upsala, en Estados Unidos, en Europa- tienen 40 estudiantes con el doble de profesores que somos nosotros entonces hacen resolución de los casos que quieras.
P3: Y tienen microscopios en las aulas, un microscopio por alumno, ordenador…
P2: Tenemos condiciones muy diferentes. Entonces nosotros lo que hacemos es una adaptación.

Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 2. 1:25:42.238 – 1:26:09.827

P1: Ni en los planes de estudio ni en la organización que tenemos en esta facultad se promueve que haya interacción entre áreas. Como hicieron en el proyecto de Chile que ya los departamentos cambiaron, (…) eran grandes áreas de salud, muy conectadas pero eran grandes grupos que, además, el edificio que es nuevo físicamente lo montaron para que interaccionaran, tipo oficina de… Es decir, que llegan hasta la estructura. ¿Tú crees que en cubículos como estos…? Nos hablamos en el pasillo y aquella cosa. Pero ellos tienen la estructura interna ya organizada para que haya más interacción, llámese empresa Google, Microsoft… (…) Esto es lo que falta aquí, que no hay una interacción.
P2: Si precisamente por eso te digo que para mí, la mayor dificultad está en esa separación por áreas. Por eso decía que no es por los departamento, realmente es el área. ¿Y cómo nos reunimos las áreas? Pues nos reunimos por unos intereses diferentes.
P1: Pero no está el sistema para que haya unas relaciones entre áreas. Si nosotros no estamos en contra de la especialización, sino como se debe interaccionar entre áreas y esto es lo que no está resuelto.
(…)
P1: Es una dificultad tácita a la hora de que te hacen unas convocatorias que no tienen en cuenta que existen grupos como nosotros que estamos haciendo cosas que están contempladas en el Espacio Europeo de interacción entre disciplinas. Y, cuando salen las cosas, no contemplan eso, es como si no existiéramos.
P2: Se mueve todo por conceptos administrativos más que por conceptos educativos

Sesión 2 de revisión del mapa conceptual. Caso 3. 0:52:48.166 – 0:55:05.578

P1: Eu creo que a idea teórica de Bolonia para min é válida e eu sempre a defendín. Pero, eu creo que o problema que temos é o modo no que se implantou Bolonia. Póñoche un exemplo, volvendo a un tema que xa falábamos antes: A nós pídesenos uns determinados resultados, pídesenos que apliquemos novas metodoloxías, novos modelos de aprendizaxe, etc., etc. Pero non se nos pon un menor número de alumnos, non dispoñemos de máis tempo para poder dedicar á preparación desas novas metodoloxías ou deses novos sistemas… É dicir, pídesenos que fagamos algo pero non se nos dan medios para poder aplicar iso e eu creo que iso é un gran problema. Nós participamos no sistema de avaliación continua, foi un sistema no que críamos, que o disfrutamos, cuns resultados que, efectivamente, demostraron que é un sistema moi válido pero, aínda que quixéramos aplicar ese sistema coas nosas clases que temos agora é totalmente imposible. Non totalmente imposible pero, ou te dedicas exclusivamente a iso ou senón non podes aplicalo tal como facíamos naquel momento, por exemplo.

Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 13. 1:18:20.141 – 1:19:49.438

Se acentúa dicho descontento porque ellos tratan de compensar esas limitaciones con grandes esfuerzos que sus respectivas universidades tampoco reconocen suficientemente. Perciben una falta de apoyo institucional –en algún caso les resulta complicado incluso lograr sesiones largas de trabajo con los estudiantes- así como una escasa dotación de recursos para poder llevar a cabo sus proyectos compartidos. La falta de liderazgo institucional solamente aparece como una dificultad en el caso número 15 que presenta una mayor complejidad estructural y un ámbito de aplicación más amplio que los demás.

E: Y, aparte de que no habéis podido crear el huerto, ¿qué problemas os encontrasteis al comienzo?
P1: Muchos, muchos. Vamos a hacerlo al revés, lo único que se nos facilitó es que se les dio el desayuno a los niños de Primaria cuando vinieron de visita, nada más. Todo lo demás problemas, todo lo demás, mires donde mires.

(…)
Se les pagó el desayuno a los niños de Primaria cuando vinieron a visitarnos. Punto, todo lo demás problemas, mires donde mires. Espacios, problemas. Necesitamos tener aulas simultáneas, imposible, están todas ocupadas. Viernes a las 8 de la mañana, ni un alma en la Facultad, ¡eh! Por supuesto todas las aulas vacías menos la nuestra, pues todas ocupadas.
P2: Hemos trabajado en la cafetería, en las escaleras, en el patio. Espacios, bueno, trabajamos con mucho material, después de tres años de solicitarlo nos montaron unos armarios con llave en el aula pero antes no teníamos dónde dejar el material. Abrías las puertas de nuestros despachos –que son mucho más pequeñitos que esto- y se te venía el material encima, no tenías espacio ni…
P1: Claro, el teatrillo de guiñol se te caía encima, los rollos de papel continuo, bolsas con lápices de colores, tijeras, plastilina. Subvención ninguna, excepto que el proyecto el primer año lo presentamos a la UCUA –la Unidad de Calidad de la universidad Andaluza- y la UCUA nos subvencionó ese proyecto con 3000 euros el primer año. El ICE de la universidad de Málaga lo mismo, no sé si fueron 1000 o 1500. Pero eran subvenciones externas con las que pagamos todo el material que necesitábamos y eso. De dentro de la Facultad y de nuestro Departamento, pues nada. Es más, yo recuerdo… no sé si contarlo porque no estoy seguro…
P2: Cuéntalo.
P1: Es que no estoy seguro de recordarlo como fue y, claro, no quisiera… mentir pero quiero recordar que…
Pedimos un ordenador, un PC -porque nosotros utilizamos MAC- para que lo utilizaran nuestros alumnos en mi despacho y se pusieron todas las pegas habidas y por haber para comprar un PC.
P2: Fue tal que así.
P2: Y pedimos un portátil, que necesitábamos un portátil y después no podíamos… Se compró para el proyecto y después el Departamento interpretó que eso era del Departamento y se prestaría al proyecto cuando se necesitase, y nunca lo teníamos cuando lo necesitábamos.
P1: Efectivamente el Departamento lo compró a instancia nuestra para que lo utilizáramos en el proyecto pero, evidentemente, era un portátil del departamento. Bueno, pues oye, cuando llegaba el momento de utilizarlo los viernes nunca estaba, siempre lo había solicitado alguien y se lo había llevado.
P2: Vamos, problemas con espacios, con recursos… el horario. Aquí nos decían que no había nada más antipedagógico que 6 horas seguidas de clase y, por tanto, por más que nos empeñásemos no nos las daban. Naturalmente un proyecto como este solo puedes desarrollarlo si tienes todo el tiempo y puedes flexibilizar los tiempos para desarrollar todas las actividades en pequeño grupo, en gran grupo, en tutorizaciones... si no, no puedes.
Bueno, pues solo después del tercer año, después de mucho insistir, y porque en ese momento nadie quería venir los viernes por la mañana a dar clase, nos facilitaron el reunirnos las 6 horas y, además, un viernes a las 8 de la mañana. Nosotros teníamos alumnos que venían directamente del botellón, terminaban el botellón el jueves y se venían para acá directamente.
P1: Más problemas, mientras que la tuna era invitada, se le daba un dineral para la bandera y montaban un jolgorio muy folclorista en el hall sin que hubiera ningún problema, el día que nosotros traíamos a los de Primaria había más de una queja, bastantes quejas porque había mucho ruido, había niños corriendo por la Facultad, etcétera.
P2: Luego están los problemas que nos ponía el decanato sobre la invitación del alumnado. Se le decía a los centros y, durante el curso, les explicábamos la experiencia, les decíamos que si querían colaborar nosotros les poníamos el transporte gratuito para que los trajeran. Bueno, igual que un centro lleva a los niños a un parque temático con simplemente el permiso paterno y con los seguros que ya entendíamos que no había más problemas. Bueno, pues todos los problemas vinieron desde aquí, el problema del seguro ¡pero si no hay problema del seguro de ningún tipo! "Esto tiene que ser un convenio con la Delegación, no sé qué" Si vamos a la Delegación y esperamos el convenio…
E: Se os pasa...
P2: …no tenemos alumnos de Primaria este año aquí. Es decir, problemas organizativos de este tipo, problemas administrativos.

Entrevista profesores del caso 1. 0:25:01.877 – 0:30:38.568

Este conjunto de dificultades externas se encuentran particularmente presentes en aquellos casos en los que los departamentos a los que están adscritos los docentes no están organizados por unidades docentes o en aquellos que cuentan con profesores de varias de las cinco grandes áreas de conocimiento. En los casos ubicados en departamentos organizados por unidades docentes esta situación de profesores pertenecientes a diferentes áreas solamente se da en el caso número 5. Esto nos hace pensar en que, posiblemente, este tipo de organización facilite el trabajo en equipo sin ofrecer demasiadas dificultades entre docentes de

la misma unidad docente pero mantiene las limitaciones institucionales en lo que se refiere a los equipos formados por docentes de diferentes departamentos y áreas.

DIMENSIÓN	CATEGORÍA \ CASO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
APOYOS	DE PERSONAS	■	■	■	■		■	■		■	■	■	■	■	■	■	13
	Compañeros del equipo	■	■	■	■			■		■		■	■	■	■	■	11
	Contactos externos		■				■				■	■					4
	Elevado nivel de implicación de los estudiantes participantes											■					1
	Colaboraciones puntuales	■									■	■					3
	INSTITUCIONALES	■	■	■	■	■	■			■	■	■	■	■		■	11
	Subvenciones externas y premios	■	■								■	■					4
	Proyectos de innovación	■	■	■													3
	ICE de su universidad				■	■	■			■			■				5
	Esfuerzo institucional				■							■		■		■	4

Tabla 26. Fragmento 9 de la tabla de frecuencias elaborada a partir del análisis de contenido de los mapas conceptuales. Fuente: Elaboración propia

Aunque la sensación desconcertante parece ser compartida en gran parte de los casos estudiados, también es cierto que muchos de ellos reconocen haber contado con algún tipo de apoyo institucional por medio de proyectos de innovación, subvenciones externas y premios. Hay casos en los que el ICE de su universidad les aporta formación, soporte técnico y orientación útil para sus propósitos a través de los grupos de innovación docente que llegan a ofrecer cursos de formación basados en sus experiencias a otros docentes de sus universidades. En casos como el 4 o el 15 ha resultado fundamental el esfuerzo institucional que se ha dado puesto que estamos hablando de proyectos institucionales que no podrían salir delante de otro modo.

> *El ICE lo que ha hecho, sobre todo, ha sido conceptualizar todo el modelo. Los profesores se han puesto todos a trabajar. El ICE ha dirigido todo el proyecto, es el que ha tenido la visión; es el que ha ido a visitar Maastricht; es el que ha conceptualizado el modelo. Sobre todo -voy a deciros- esto es lo que tenemos actualmente pero nosotros hemos pasado por diferentes fases entonces; ¿Qué ocurre ahora?; que ya está toda la titulación en marcha de todas las especialidades de Magisterio. La gente ha experimentado durante tres años, sabe mucho, entonces el papel del ICE es un papel intelectual.*
>
> Entrevista profesora 2 caso 4. P.12

> *Pues yo volvería a decir que junto a un buen grupo inicial –que en nuestro caso era crucial porque estábamos empezando a funcionar como universidad, que eran tres facultades distintas que nunca habían estado realmente juntas- entonces yo creo que el Rector en ese aspecto hizo una muy buena labor a la hora de que nos hizo ver que teníamos una misión conjunta en las tres facultades, supo dar la importancia que tenía al tema, lo justificó muy bien y la gente lo cogió convencida de que sí, eso era lo que hacía falta para crear profesionales de futuro.*
>
> *Yo pienso que ese inicio fue muy importante y estuvo muy bien hecho. Luego hubo implicación importante en cada Facultad y en cada grupo de trabajo poco a poco… no sé si son nuestras señas de identidad pero ahí están y luego pienso que el ICE –el HUEZI, ¿no?- pues sobre todo en el acompañamiento de pensar ya los escenarios, cómo iba ese perfil a la práctica, ahí ha tenido también una labor importante. Y eso que es una labor de conjunto, un buen inicio, una implicación in situ y un acompañamiento técnico importante. Son esos tres elementos conjugados los que el proyecto no se quedase en algo… Es algo que caló muy fuerte y desde el principio además, por lo menos en esos minigrupos y bueno, parece ser que esos minigrupos pues también supimos transmitirlo a los demás o llevarlo.*
>
> Entrevista profesora 3 caso 4. 0:33:14.179 – 0:35:01.679

> *E: ¿Y con qué apoyos contáis?*
>
> *P: Ahora con todos. Tenemos el apoyo del departamento, total, para hacerlo, en todos los cambios nos hemos sentido muy apoyados. Dentro de la comisión de máster, que yo soy miembro de la comisión de máster, también. La facultad, el ICE para aprender muchas cosas nos ha ayudado muchísimo.*

E: Has comenzado diciendo: "ahora", ¿antes no?
P: Es que se han hecho muchos cambios. Antes teníamos menos apoyos hemos tenido, sí.
Entrevista profesora enlace caso 6. 0:25:35.674 – 0:26:09.984

E: Hace un momento hablaba del apoyo del ICE, ¿habéis tenido algún otro tipo de apoyo?
P: Pues mira, sí. Porque, aparte de que vinieron a grabar en vídeo esa clase porque teníamos interés de verla, le pedí al director del ICE de aquí que viera él el vídeo de la clase de esa compañera y mía. Y la verdad es que él lo vio y luego nos hizo comentarios de mejora. Pues para que nos coordináramos mejor cuando hablaba ella, cuando hablaba yo, y la verdad es que muy bien, fue un apoyo muy grande, sí.
Entrevista profesora enlace caso 9. 0:10:26.652 – 0:11:02.471

P2: Nos han apoyado en momentos importantes, yo creo que sí.
P1: Y más que estructuras que debían de haber ayudado más.
E: ¿Os han apoyado con los cursos de formación o con algo más?
P1: Con la innovación docente también.
E: Entonces en lugar de poner la formación vamos a poner que el apoyo es el ICE.
P3: Tanto por formación como por asesoramiento de innovación docente, aportes económicos…
Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 12. 1:39:23.614 – 1:39:53.860

Además de esos apoyos institucionales están aquellos que provienen de las personas. El que aparece con más frecuencia es, sin duda, el de los compañeros del equipo puesto que con ellos se sienten comprendidos al compartir inquietudes y adversidades. Son varios los casos en los que les ha resultado de ayuda contar con colaboraciones puntuales de otros docentes o contactos externos. El elevado nivel de implicación de los estudiantes participantes en las iniciativas es considerado también como un importante apoyo en algunos casos.

P2: Es que nos parece que esto que nosotros hacemos es imposible hacerlo dentro de un departamento por el elemento competitivo que hay. Aquí como cada uno somos de un departamento no estamos compitiendo entre nosotros, nos lo tomamos de otra manera. También somos gente que dentro de nuestros departamentos somos así también pero, claro, los otros no son así, entonces te tienes que estar un poco defendiendo. Pero aquí no, como estamos todos en esa onda de que consideramos que…
E: Es muy importante esto que me estás diciendo.
P3: Sí, es que es como un trabajo gratuito.
P2: Claro, para nosotros es como un ocio. Ahora, cuesta ponerle disciplina al ocio
P3: Es como tener 10 canales de televisión en tu casa porque, fíjate, cada vez que yo estoy con Trini o contigo sentado resulta que estoy con gente que no tiene una formación de biología, de ciencias, tienen formación una más de Pedagogía y otra más de enfermería. Entonces, en el momento en el que tu valoras el contacto transdisciplinar como algo importante, ya lo del ritmo de no sé qué y… No, no, no, yo tengo que comprender tú visión de la biología en dos tardes, no, eso es un agobio.
P2: No, no, es que a la mayoría de la gente esto lo pone nervioso y yo lo he llegado a entender porque, claro, para tú convivir con la gente, pues te tienes que poner en su lugar. Entonces yo lo he llegado a entender.
(…)
P2: Yo, por ejemplo, en mi departamento soy la utópica porque, claro, son unos planteamientos que no coinciden… Yo también les tengo que comprender, es que, claro, yo soy rara para ellos. En cambio cuando estoy con esta gente pues somos todos normales, te gusta también la sensación esa de "pues yo tan rara tampoco soy", lo que pasa es que la gente con la que me ha tocado a mi trabajar a diario pues tienen otro pensamiento.
Sesión 2 de revisión del mapa conceptual. Caso 3. 0:34:28.199 – 0:36:22.431

E: Antes me comentabas que un poco tratáis de ligar también lo que son los contenidos que abordan aquí en la Escuela con aspectos del mundo profesional. Entonces, ¿vosotros como docentes colaboráis con otras personas para ello en lo que se refiere a la formación de los estudiantes?
P: Para el contacto con el mundo real, con empresas. Además, ves que el trabajo de los años va dando sus frutos y hemos conseguido -por fin, porque las empresas a veces son un poco recelosas de a quien meten, ¿no? entonces hemos tenido que mostrar que tenemos un elenco de gente que sale bien formada y que es un producto bueno para que ellos confíen- tener colaboración con algunas empresas del mundo de la animación y con agencias a las que les hemos mostrado el trabajo de los estudiantes y les ha gustado muchísimo. La propuesta es que ellos vengan con una propuesta

profesional, que los chicos la desarrollen y que eso hasta pueda salir a concurso público con… Ofreciéndoles incluso los medios tecnológicos de la propia empresa.
E: Qué bueno.
P: Está muy… Yo tengo además un correo de… para contestarles, para el próximo año ya empezar el curso con la propuesta. Es decir, la empresa viene, les hace una propuesta real dentro del mundo de la animación y ellos trabajan teniendo en cuenta de que eso es real, que no es algo cerrado. Yo siempre digo que esto son espacios terapéuticos casi, porque, bueno, el mundo real es más duro. Entonces, está muy bien que estén en este espacio de apoyo donde tú estás, les diriges, les apoyas, les comentas, pero además sepan que eso es real… pueden tocarlo… No están haciendo algo para presentarlo a los compañeros, sino que es algo que se va a ver.
Y en marzo, que fue la presentación de los proyectos de máster, invité a las empresas para que vieran los proyectos finales y ellos comentaron. Dijeron: "¿podemos ser malos?" Sed malos porque así ellos entenderán lo que es la vida. Les gustó mucho, les comentaron el punto de vista profesional y me han pedido las obras.

Entrevista profesora enlace caso 6. 0:15:12.210 – 0:17:19.732

P2: Aparte de los compañeros del equipo también hay profesores de la universidad en los que me siento muy apoyada. Igual es a título personal, però Joan Fernández per exemple, el Manel...
P4: Però això és en recerca, no?
P2: En docència també. (…)
P1: Compañeros de la titulación o del centro.
P2: De la universidad también.
E: ¿De la titulación, del centro, de la facultad, de…?
P2: De la facultad. ¿O no esteu d'acord vosaltres?
P3: Yo, desde el punto de vista de la investigación mucho, muchísimo.
E: Estamos hablando de docencia, de lo que hacíais en Fisioterapia II. ¿Para ese trabajo que realizabais en Fisioterapia II vosotros sentíais ese apoyo de profesores de la titulación, del centro, de…?
P2: ¿Miralles per exemple tampoc? Jo amb Manel si però, clar, si és una cosa molt personal tampoc la posarem en nom de tots.
P1: Sí que por ejemplo hubo por parte de algunos profesores como Miralles o Manel cuando intentamos hablar partes de las explicaciones que tenían que tener los estudiantes con otros profesores. No sé, un intento de coordinar este proceso metodológico, o la parte de los contenidos teóricos en una forma de cronograma. Pues para saber, por ejemplo, esta materia que se imparta mejor en esta fase del curso porque nosotros ya hemos hecho esta parte teórica o esta parte práctica. Y yo creo que en este proceso sí que…
P3: Yo no lo he vivido tanto, quizá yo he vivido más el paso de ser estudiante y saber lo que hacían ellos y, entonces, yo adaptarme más que negociar con ellos. Yo eso sí que no lo he vivido.
P1: Yo creo que, aunque no sea un peso muy relevante, sí fue algo que facilitó el proceso de algún modo, ¿no?
(…)
P3: Cuando yo llegué ya había una consolidación, todo ese trabajo estaba realizado.

Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 12. 1:44:21.360 – 1:46:59.168

Articulación de su coordinación

Uno de los focos del estudio está en cómo se organizan entre ellos los participantes en un mismo equipo docente. En ese sentido hemos prestado especial atención a la estructura del equipo, a las reuniones y momentos de encuentro que mantienen sus integrantes, a los criterios de distribución de tareas que utilizan, al nivel de integración que se produce entre el trabajo que realizan los diferentes miembros del equipo y al eje en torno al que gira su trabajo.

Estructura organizativa de los equipos

Nos hemos encontrado casi a partes iguales con casos en los que existe una diferenciación clara de roles y funciones y equipos en los que esta diferenciación es mucho más indefinida o inexistente.

> *E: Bien, ¿dentro de esa estructura hay algún papel más diferenciado, aparte del de ese director o directora?*
> *P: Que no quiere serlo, además, estamos en ello, porque estamos evolucionando. Bueno, es que cada uno estamos haciendo un rol, es decir, hay uno que se encarga de revisar los contenidos, otro está viendo un poco cómo están las metodologías, incluso se encarga de los talleres…*
> *E: Eso me interesa.*
> *P: Sí, eso es lo que estamos haciendo. Otro está con todo lo que sería la difusión de lo que estamos haciendo, por ejemplo, eso es uno de mis roles, yo me encargo de cómo movemos esto, del contacto con las empresas para que lo que se hace aquí tenga una salida. Hemos organizado también dentro de este equipo una publicación que va a ser nueva, para que podamos darle visibilidad a lo que hacemos. Pues esos son un poco los diferentes roles que… Otros se encargan de lo que es la imagen corporativa de todo lo que trabajamos. Cada uno…*
>
> Entrevista profesora enlace caso 6. 0:31:30.344 – 0:32:51.756

> *Sí, vamos a ver, en el grupo tenemos un responsable de actas que es Pedro, es el catedrático, el maestro, ¿vale? Y yo me he solido encargar siempre de la coordinación docente, supongo que también un poco por viejo, que me reconocen una cierta autoridad y entonces se dejan que les mangonee, ¿no? Me he solido encargar de eso porque, además, yo siempre he sido también el responsable del laboratorio de Hormigón y me conozco mejor esos entresijos de la universidad. Digamos que en las diferentes actividades que tocamos dentro del grupo, pues yo tenía un cierto conocimiento técnico para poder encargarme de coordinar, ya no sólo mis profesores dentro de mi programa, sino mis profesores dentro del laboratorio con otros profesores que utilizan el laboratorio porque yo soy el coordinador del laboratorio...*
>
> Entrevista profesor enlace caso 8. 0:30:13.318 – 0:31:32.911

DIMENSIÓN	CATEGORÍA \ CASO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
ESTRUCTURA ORGANIZATIVA	Diferenciación clara de roles y funciones			■		■	■		■			■		■	■	■	7
	Sin diferenciación clara de roles y funciones	■	■	■		■		■		■	■		■				8
	Diferentes mecanismos de coordinación (horizontal y vertical)				■									■			2
	Coordinador general		■							■			■	■	■		5
	Coordinadores por proyecto			■		■	■		■		■	■				■	7

Tabla 27. Fragmento 10 de la tabla de frecuencias elaborada a partir del análisis de contenido de los mapas conceptuales. Fuente: Elaboración propia

En cinco de los casos cuentan con un coordinador general que es el que convoca las reuniones y tiene la función de representar al equipo aunque, en varios de ellos, reconocen que el nombramiento de un coordinador es una cuestión meramente administrativa. En otros ocho casos explican que son varias las personas del grupo que asumen la labor de coordinación dependiendo del proyecto concreto que estén desarrollando. En los dos casos en los que están implicados solamente dos docentes –casos 1 y 7- los profesores afirman que no necesitan planificar su coordinación puesto que estaban o están en contacto permanente.

> *E: ¿Dentro del grupo hay roles diferenciados o funciones?*
> *P: Es un grupo bastante paritario. Yo fui concretamente el primer coordinador, que es una figura, coordinador. Y después ya hemos ido sustituyendo las personas, ya sea coordinador del grupo o coordinador de proyectos concretos. Estamos organizados a dos bandas: una cosa es el grupo, el grupo puede tener más actividades además del proyecto, puede participar como tal en un congreso, podemos tener otras actividades que vayan más allá del curso que estemos dando. Y después está el*

organizador del curso que es la persona responsable de un curso. Y después los miembros pues somos bastante autónomos y lo único eso, una figura que trate de empastarlo. Entonces ha ido cambiando y bueno, ahora hay otra persona coordinando el grupo y ha habido en estos años pues como 4 o 5 así que bastante variado.

Entrevista profesor enlace caso 3. 0:32:04.437 – 0:33:10.208

E: ¿Cómo hacíais entonces para organizaros entre vosotros y hacer el trabajo?
(…)
P2: Es que estábamos permanentemente encima de la experiencia. Llegábamos muy temprano a las 8 de la mañana y ya, mientras tomábamos el café estábamos planeando… Yo veía una evaluación que había hecho un alumno y, si no tenía Miguel a mano, lo estaba llamando por teléfono. Es decir, que no teníamos espacio de tiempo dedicado al trabajo, es que estábamos permanentemente encima de la experiencia y yo creo que jamás hemos planificado…
P1: No, no.
P2: Es decir, que hemos vivido con una intensidad tal estos años, es que continuamente estábamos encima. Además, somos vecinos. Y…
P1: Y nos visitamos mucho. Sí, sí, totalmente en serio.
(…)
P2: Entre nosotros no ha habido una planificación pero era porque permanentemente estábamos juntos y permanentemente estábamos viviendo la experiencia.

Entrevista profesores del caso 1. 1:00:55.031 – 1:02:54.878

En el caso número 4 –uno de los casos que implica un proyecto institucional- han puesto especial cuidado en articular diferentes mecanismos de coordinación vertical y horizontal y, en parte, achacan al buen funcionamiento de dichos mecanismos la progresión positiva que identifican en su trayectoria. Al mismo tiempo, en el caso número 15 –el otro que implica un proyecto institucional- los protagonistas identifican una progresión negativa que relacionan con la falta de una estructura horizontal y vertical que cuente con unas claras figuras de coordinación con margen de maniobra y capacidad de liderazgo. Estas dos circunstancias unidas nos llevan a pensar en la posibilidad de que las figuras de coordinación y liderazgo adquieren mayor relevancia a medida que aumenta la complejidad estructural y el número de personas que forman parte del equipo.

E: Bien, de lo que contáis se deduce que hay como diferentes niveles de coordinación: que si los tutores de grupo, los seminarios… ¿Me podrías explicar estas cosas?
P: A ver, sí, de abajo a arriba.
E: Sí.
P: De abajo hacia arriba está: El grupo de profesores para una materia, es el grupo de tutores para materia. Ahora mismo de lo inicial –cuando empezamos en el 2003- que éramos tres –porque también eran menos alumnos- ahora somos 6 o 7. El año pasado, que yo estuve en el mismo grupo, de ser tres profesores hemos pasado a ser siete.
E: Me estás hablando de materia como módulo.
P: Sí
E: Vale.
P: Lo que es Mendeberri es módulo. Eso, tutores de módulo con un coordinador. Bien, ese sería el más bajo, el más cercano a lo que son las clases, los alumnos etcétera.
Luego está el Seminario de Tutores paralelamente, y el Grupo de Coordinadores. En el Seminario de Tutores lo que hacemos es que cuando se acaba un módulo y hay temas generales de formación, de pensar sobre algún tema que nos atañe a todos pues eso se lleva al Seminario de Tutores. En el Seminario de tutores se combinan sesiones de formación sobre algún tema y también descargos de los diferentes módulos que se van haciendo desde primero a tercero.
E: Ahí están todos los tutores.
P: Todos los tutores. Entonces yo creo que se debe hacer una vez al mes, una vez a la semana, depende.
(…)
Y, paralelamente al Seminario de Tutores, está el Grupo de Coordinadores. En el Grupo de Coordinadores nos reunimos los que son coordinadores de un módulo –cada módulo tiene sus tutores y su coordinador-. En el Grupo de Coordinadores están todos los coordinadores de módulo y la Dirección. Entonces ahí se toman ya… se van a tratar temas más relacionados con un poco organización general, con aspectos que tal vez se han visto de cada módulo, se ve aquí pues a lo

mejor las puntuaciones… cómo se va a evaluar no sé qué o no sé cuántos, ¿pues igual sería interesante tratar el tema con los demás tutores? pues bien, ¿o igual sería interesante hacer una sesión de formación con no sé quién? Bien. Se deciden los coordinadores con Dirección y, si se ve algo interesante, se lleva a todos los tutores.
E: Y esos Coordinadores también llevan al Grupo de Coordinadores aspectos de lo que es su grupo de trabajo en un módulo, es un poco en ambas direcciones.
P: Eso es, cuando surge un tema que no es solamente nuestro y que habrá que decidirlo. Por ejemplo, ahora mismo estoy pensando, estamos con las nuevas materias y, yo qué sé, el criterio de asistencia: en las presenciales hasta ahora hemos trabajado con que tenía que ser la asistencia del 80%, ¿vamos a seguir con ello? Eso por ejemplo surge en mi módulo, Ah! Pues esto hay que llevarlo al Grupo de Coordinadores, habrá que decidirlo en el Grupo de Coordinadores, lo lleva el coordinador, allí se habla del tema y se toma una decisión, se posterga, se consulta… lo que sea.
Entonces, sobre todo esos tres grupos están ahí: Grupo de Tutores con coordinador, Seminario de Tutores y Grupo de Coordinadores con Dirección. Y luego ya Dirección tiene su propia reunión pues ya para algunos aspectos que han surgido del Grupo de Coordinadores que, desde Dirección tienen que consultar o decisiones que tienen que tomar desde allí. Hay Dirección donde están representados los diferentes coordinadores de especialidades y luego ya hay Dirección a nivel de Dirección General de la Facultad.

Entrevista profesora 3 caso 4. 0:42:38.363 – 0:47:23.393

El coordinador de programa académico en licenciatura o maestría es una figura bien jodida en el marco legislativo de esta institución, quizás de otras también, pero de esta sin duda. Porque tiene toda la responsabilidad de cara a los profesores pero no tiene ninguna influencia sobre las condiciones de contratación, tiene toda la responsabilidad de cara a los alumnos y no tiene ningún tipo de influencia más que moral en el proceso pedagógico e, incluso, en la propia administración de la docencia. Si lees en el reglamento orgánico el artículo que dice qué le toca hacer a un coordinador, dice: procurar, coadyuvar, contribuir… los verbos que están ahí puestos son para ponerse a llorar. Porque tú ves en el mismo reglamento que hay otros puestos en los que dice: decidir, ejercer, ejecutar, realizar, establecer. Y al coordinador lo dejaron con contribuir, coadyuvar y procurar, y procurar interpretado jurisdiccionalmente en el sentido de hacer todo lo que esté humanamente a su alcance aunque no lo logre, que esa es la interpretación oficial que se le da al verbo procurar aquí. Entonces, si el coordinador no tiene un tipo de liderazgo moral, ya se lo cargó, un payaso.

Entrevista Prof. 12 caso 15. Coord. de Maestría. CAD. 1:09:27.150 – 1:11:02.092

P: El problema que hemos tenido es que los coordinadores cambian mucho, no hay forma de algo que yo creo que es importante para el trabajo en equipo, que es la continuidad. Justamente todo este tipo de cosas yo lo que veo es que son fracturas que no permiten emerger la oportunidad de muchas cosas. Creo que eso se sabe mucho y, por eso, todos dan por hecho que los vínculos entre coordinación y profesorado son precarios, es como que hay que tomárselo a la ligera porque va a cambiar muy pronto.
E: ¿Cuánto tiempo dura un coordinador en el puesto?
P: (…) Ahorita en el último periodo te puedo decir que pasaron en un año 3.

Entrevista Prof. 7 caso 15. Reciente incorporación. CSH. 0:35:56.200 – 0:37:12.462

Reuniones y momentos de encuentro

DIMENSIÓN	CATEGORÍA \ CASO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
REUNIONES Y MOMENTOS DE ENCUENTRO	Momentos fijos de reunión			■	■	■	■		■			■	■	■	■		9
	Reuniones por cuestiones puntuales o emergentes		■				■	■	■	■	■	■	■		■		9
	Reuniones convocadas por una persona específica		■	■	■				■	■				■	■	■	8
	Cualquiera convoca las reuniones						■	■				■	■				4
	Encuentros casuales		■					■				■	■				4
	Uso de las TIC para la coordinación		■			■	■				■	■	■		■		7
	No necesario planificar su coordinación	■						■									2

Tabla 28. Fragmento 11 de la tabla de frecuencias elaborada a partir del análisis de contenido de los mapas conceptuales. Fuente: Elaboración propia

En nueve de los casos se identifican unos momentos fijos de reunión que suelen darse al comienzo y al final de cada periodo (curso, semestre, módulo…). El primero suelen dedicarlo fundamentalmente a la planificación y la distribución de la actividad del curso; el diseño, análisis y actualización de materiales compartidos; y la realización de los reajustes que consideran necesarios. El segundo suele estar centrado fundamentalmente en la puesta en común de los resultados que han obtenido los estudiantes y a la evaluación del trabajo del equipo en el curso.

> *Nuestra organización del año, siempre tenemos al principio del curso una reunión para ver qué queremos hacer este curso, vamos por curso escolar ¿no? Este curso escolar qué queremos, qué objetivo nos queremos plantear. Esa tiene que ser cara a cara, ¿no? y que la gente manifieste las cosas y hablamos y todo eso...Y luego tenemos alguna de cierre. Y en medio ya las que necesitemos, o sea unas con regularidad.*
> *También tenemos una formación, hemos descubierto que necesitamos una formación, eso lo hacemos en la reunión inicial o nos lo vamos comentando, y luego a partir de ahí ya el día de la formación pues venimos directo a la formación. Es bueno también, porque con las reuniones engrasas un poquito el cara a cara, y te sientes de nuevo implicado y conectado con el grupo, que al final por foro te acabas olvidando un poco de las caras.*
>
> Entrevista profesor enlace caso 5. 1:10:41.113 – 1:11:33.700

> *E: En el transcurso del curso ¿tenéis algunos momentos típicos de reunión?*
> *P: Bueno, a principio de curso y a final de curso, sí. A final de curso, para ver si se va a cambiar algo para el curso siguiente y demás. A principio de curso para organizarnos en lo que es la docencia presencial y eso. Y también a principio de curso es cuando cambiamos el material de la página Web, entonces sí que nos reunimos; para ver, bueno, pues yo voy a subir mis transparencias, y tú las tuyas, o vamos a usar las mismas transparencias los dos grupos. Ese tipo de cosas.*
> *E: En esos encuentros ¿hay alguna persona como típicamente encargada de convocar las reuniones?*
> *P: No. Generalmente se asume que se van a convocar. Como estamos relativamente cerca, el primero que se acuerda manda un mail, y dice: "¡venga vamos! Tenemos que reunirnos". Entonces buscamos un hueco y nos juntamos. Si fuéramos quinientas personas sería otro tema, pero como somos tres, es más fácil, una cosa un poquito más anárquica.*
>
> Entrevista profesora enlace caso 11. 1:11:53.308 – 1:13:00.880

> *Entón, nós a principio de curso, coa nosa miniguía docente elaborada, poñiamos en común as tarefas que lle iamos a pedir a cada un dos nosos alumnos. En función diso, pois a veces tivemos que facer retoques nese calendario. Por exemplo, eu recordo que a profesora encargada de matemáticas e eu - e mira que son materias tan distintas, porque a dela é Matemáticas e a miña era Historia Económica Mundial- tiñamos un sistema moi parecido de avaliación. Resulta que facíamos ao longo da materia unhas 5 probas de avaliación que consistían en contestar a unhas preguntas, tiñámolas fixadas e coincidíanos sempre practicamente nas mesmas datas. Entón chegamos a acordos para que non lles coincidiran as dúas probas no mesmo día ou en días consecutivos. Cousas deste estilo que xa facíamos a principio de curso.*
>
> Entrevista profesora 1 caso 13. 0:29:05.425 – 0:30:19.561

> *P2: Hai unha cousa que ao mellor non che dixemos. Agora rematamos a corrección de exercicios, facemos a revisión e todo isto e imos facer unha reunión para facer unha especie de avaliación de cómo foi a materia este ano, como vimos aos alumnos e como foron os resultados e todas esas cousas e ver que nos pode interesar poñer de máis, que nos pode interesar quitar, ou xuntamos unhas cousas con outras… É dicir, xa empezamos o retoque de cara ao vindeiro curso.*
>
> Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 14. 0:59:40.127 – 1:00:31.351

> *E: Y dentro de la dinámica general de una titulación o de un módulo, ¿hay algunos momentos específicos de reunión, algunas reuniones que son ineludibles?*
> *P: Sí, al principio y al final. Hay una con los profesores para el plan general de trabajo que se va a dar en el trimestre, esa es una general que hace el coordinador. Después lo puede hacer él o los profesores mismos se reúnen y se coordinan entre ellos ya prácticamente para realizar esto antes de iniciar el trimestre, y después al término, porque ellos tienen que emitir entre los tres la evaluación de los alumnos.*
>
> Entrevista Prof. 1 caso 15. Director de División CSH. 1:08:55.180 – 1:09:35.166

> *Bueno, en realidad se ha mecanizado mucho por la experiencia misma. Nosotros tenemos periodos*

> *inter trimestrales, en ese periodo los profesores se reúnen, plantean algunas modificaciones a los planes y a la bibliografía. No se puede modificar el objeto de transformación y cosas así -eso mientras no se modifique desde el punto de vista de los planes y programas no se puede hacer- pero sí la bibliografía. Se puede darles contenidos mucho más actuales, discutir cuestiones muy cercanas a esta realidad.*
>
> Entrevista Prof. 1 caso 15. Director de División CSH. 0:38:25.139 – 0:39:06.863

Es frecuente encontrarse también con una tercera reunión que tiene lugar entre las dos anteriormente mencionadas. Ésta puede estar focalizada, por ejemplo, en el diseño conjunto de las pruebas de evaluación que se pasarán a los estudiantes o en la puesta en común de la información que tienen sobre ellos.

> *P: En lo que se refiere al módulo tampoco es que lo tengamos sistematizado y nos juntemos cada semana, pero sí con una regularidad.*
> *E: Claro, habrá unos momentos claves de reunión…*
> *P: Sí, los más sistematizados digamos que son al principio del módulo cuando hay que empezar con los alumnos, es cuando… no es que diseñes porque ya están diseñados pero, bueno, igual hay que hacer mejorías. Bueno, pues el año anterior hubo problemas con esto o con lo otro, o se cambian los problemas porque no han funcionado, o… Entonces hay un periodo preparatorio, digamos, al principio del proceso. Luego podemos tener indistintamente durante el proceso varias reuniones y luego al final del proceso un poco para hablar de la evaluación. Bueno, antes de la evaluación tenemos otra reunión en la que preparamos el examen en caso de que lo hagamos y luego al final tenemos otra reunión.*
> *Entonces digamos que hay como cuatro momentos que son como sistemáticos: Al principio del proceso para preparar un poco el módulo, hacer los cambios necesarios, preparar el programa; luego ya a mitad del proceso un poco para ver cómo vamos; y luego ya al final pues antes y después del examen.*
> *E: ¿Y cómo se desarrolla cada una de esas reuniones?*
> *P: Bueno, son unas reuniones un poco informales, digamos. Igual el propio tamaño de la Facultad permite hacer unas reuniones un poco informales porque constantemente estás en contacto con los demás tutores, sales al pasillo después del módulo y hablas, es una situación bastante informal. Entonces podemos tener algún orden del día, podemos poner el orden del día el mismo día según las necesidades… Son unas reuniones muy abiertas, muy informales.*
>
> Entrevista profesora 4 caso 4. 0:39:48.008 – 0:42:32.167

> *E: Comentábasme que, ao comezo, cando preparades o curso, facedes como unha planificación semana por semana do que se vai a tratar en cada unha delas.*
> *P: Si.*
> *E: Ademais desas reunións que facedes para deseñar un pouco o programa e estruturalo tedes algunha reunión máis que sexa así como fixa?*
> *P: Temos tres fixas: unha antes de empezar, outra previa aos exames e outra despois dos exames.*
> *E: Que tipo de decisións se toman en cada unha delas?*
> *P: Na primeira decidir como vai ser a materia.*
> *Na segunda cómo vai ser o exame, como queremos que sexa o exame. Cada un dos compañeiros mándame as preguntas e eu armo o exame, vólvollo a mandar para que se revise e, se están todos de acordo ben, de detectarse erros ou o que sexa pois corríxese e eu imprimo e así o exame.*
> *Despois cualifícano todos, á hora de cualificar cualifican todos e, antes de entregar notas, xuntámonos porque a revisión fágoa eu. Miramos que criterios houbo, se houbo algún problema como que detectáramos algún fallo moi gordo nalgunha parte do exame, etc., pois para podelo corrixir a posteriori.*
>
> Entrevista profesor enlace caso 14. 0:35:22.669 – 0:36:53.733

Este tipo de reuniones fijas se complementan habitualmente con otras que surgen por cuestiones emergentes que se dan cuando cualquiera de los integrantes del equipo identifica una casuística determinada que requiere del acuerdo de todos ellos para actuar de forma coherente. Cuando la naturaleza de la problemática específica lo permite, este tipo de reuniones se sustituyen por intercambios por correo electrónico pues es complicado compaginar agendas para encontrar el momento en el que todos puedan reunirse. Utilizan las tecnologías para mantener un contacto fluido cuando no pueden hacerlo de forma presencial y

plataformas virtuales o repositorios cuando lo que quieren es contar con unos materiales compartidos.

> *Logo, aparte de coordinarnos para ese reparto dos traballos, cada certo tempo facíamos unhas reunións. Non tiñan unha periodicidade fixa pero que se montaban en función de se ían aparecendo temas que debíamos acordar un pouco entre todos ou tomar algún tipo de decisión. Iamos comentando sobre os resultados, ata o punto de que, incluso, comentábamos os resultados particulares de cada alumno e da situación de cada un: se estaban nunha situación cómoda, se estaban nunha situación perigosa porque había materias nas que ían moi frouxos...*
> *Incluso ese primeiro ano recordo que nunha desas primeiras reunións onde xa coñecíamos aos alumnos, viamos como traballaban e tal, o decano, Jaime Barreiro, tomou nota de aqueles alumnos que estaban nunha situación máis perigosa ou que faltaran moito a clase e un día determinado chamounos e a cada un lles foi dicindo: "Ti estás en tal situación e os profesores din isto de ti, polo tanto tes que poñerte as pilas porque senón..." Vamos, ata ese nivel o levamos.*
>
> Entrevista profesora 1 caso 13. 0:07:52.782 – 0:09:14.924

Por lo general, los encuentros que mantienen no siguen un protocolo excesivo y se desarrollan en un clima informal. En la mayor parte de los casos se trata de acciones basadas en el voluntarismo, de no sentirse a gusto en el proceso, los implicados abandonaría en proyecto.

> *P5: Es otro detalle que, por ejemplo, ahí no está reflejado. Aquel que realmente se bate el cobre por coordinarse con la gente y tal, eso no está reconocido más allá de las palmaditas en la espalda.*
> *P1: No, no, que va.*
> *P5: O sea, falta un reconocimiento de la labor de la gente.*
> *P4: Ni palmaditas en la espalda porque yo sospecho que tú apareces…*
> *P2: Es al revés.*
> *P4: … le apareces a alguien: "Vamos a reunirnos para coordinarnos"; "¡Eh!...*
> *P1: Que yo tengo cosas que hacer.*
> *P4: … que yo tengo cosas que hacer"*
> *P1: Sí, sí, es verdad. Y además es siempre son los mismos para todo. O sea, es para investigación, es para coordinación, es para dar cursos, es para dar charlas. Siempre salen los mismos voluntarios y, encima, te etiquetan de…*
>
> Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 11. 2:33:55.493 – 2:34:30.693

En los casos en los que son posibles; los encuentros casuales por los pasillos, en la cafetería o en la hora de la comida, también juegan un papel importante. Les resultan de ayuda para tratar asuntos puntuales o resolver una duda concreta. Aunque en varios casos nos comentan que la posibilidad de este tipo de encuentros se ve reducida al no compartir la misma ubicación física o al no contar con horarios coincidentes.

> *P3: Al incrementarnos la carga docente y ser ahora un horario tan puzle los encuentros informales pueden descender y, entonces, inconscientemente no nos encontraremos tan a menudo. Tendremos que volver a la forma antigua que era hacer una reunión. Para vernos tendremos que quedar, cosa que hubo un tiempo que no hacía falta.*
>
> Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 12. 2:21:24.408 - 2:21:51.469

Es importante tener en cuenta también que en los equipos con actividad diversificada o en los que se produce una clara especialización de las tareas de subgrupos dentro del grupo completo, es frecuente que se den reuniones en las que no participan todos los profesores del equipo sino solamente los directamente responsables de un proyecto o función específica dentro del proyecto común.

> *E: Estades un en cada grupo ou vos organizades doutra forma?*
> *P: É que depende do horario. Eu por exemplo, teño dous ou tres grupos de teoría depende do ano e despois, dos outros dous grupos, un dábao Enrique e o outro dábao Santi. Despois os de prácticas, é que depende do horario, ou sexa, que podemos estar mesturados de n maneiras.*
> *E: Vale, entón, dándolle clase ao mesmo grupo, cantos profesores podedes estar coincidindo?*

P: Tres ou catro. Teoría sempre o mesmo e prácticas pois é que depende do grupo de prácticas. Vouche poñer un exemplo, Electrónica: Hai dous grupos de teoría, ao da mañá doulle eu e ao da tarde dálle Enrique e, aos seis grupos de práctica, pois depende: a un dáballe Jacinto, a outro María, a outro Miguel, a outro Santi, depende do horario.
E: Insistín un pouco nesta cuestión porque estaba tratando de ver se hai varios niveis de coordinación dentro de equipo. Como, por exemplo, un nivel xeral de materias e despois outros en función de como vos distribuídes vós mesmos para impartir o total da materia.
P: Si, outro de laboratorio e outro de teoría. Para a teoría xuntámonos de vez en cando os tres profesores que a damos por se detectamos algunha cousa. E os de práctica xúntanse de vez en cando tamén para facer o mesmo.

Entrevista profesor enlace caso 14. 0:33:22.623 – 0:35:12.701

P2: (Hablando de las reuniones) *Antes hacíamos más porque, por ejemplo, para las evaluaciones hacíamos una para montar el examen, antes otra para repartir las preguntas, luego para mirar las notas.*
P5: Luego con los centros de prácticas sí que había una al principio, tres.
P2: Pero en esta no participabais todos.
P5: No.
P2: Sólo era con los centros de prácticas.
P3: Había más reuniones que lo que aquí se muestra pero con personas por separado. O sea, con grupos en la docencia…
P2: Pero en realidad las reuniones en todos los aspectos han ido disminuyendo. Es normal, cuando una estructura funciona sola pues… El correo electrónico suple muchísimo estas reuniones.
P5: Esas cosas que no se tenían que discutir, que se podían solucionar…
(…)
P2: Reunión de principio de curso, reuniones de finales de curso… No sé cómo lo podrás decir esto pero hacíamos más. Y de principio de curso también para repartir la docencia, ¿os acordáis?
P5: Claro, al principio eran de un tipo más de para repartir docencia, luego se encaminó a ¿cómo hacemos este material docente? Y luego ya cómo evaluamos, porque ya teníamos el material docente hecho.
P2: Sí pero también decíamos: "¿qué hay que modificar?" Y entonces lo hacíamos por correo electrónico. Pero cada año había una serie de tareas que llevábamos juntos: hacer el calendario…
P5: Es verdad, el calendario a principio de curso y mejoras de material docente y de prácticas. Y después para las evaluaciones: nos encontrábamos para diseñarlo primero, revisarlo a veces…
P2: Y luego para decidir la evaluación, que esto aún lo hacemos.

Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 12. 2:55:49.974 - 2:57:57.880

Criterios de distribución de tareas en el quipo

Al analizar la forma en la que los componentes de un equipo distribuyen el trabajo de su proyecto conjunto hemos identificado tres criterios de distribución básicos en función de los que podemos explicar casi la totalidad de los casos:

Están los equipos que llevan a cabo varios proyectos y los profesores se distribuyen entre ellos, contando en ocasiones con un coordinador diferente para cada uno de los mismos. En otros equipos hacen la distribución por grupos de estudiantes, es decir, cada profesor se encarga de uno o de varios grupos específicos de estudiantes. Luego están aquellos que hacen esa distribución en base a los bloques de contenido, de tal modo que cada docente se encarga de abordar unos bloques temáticos determinados con los diferentes grupos de estudiantes.

DIMENSIÓN	CASO / CATEGORÍA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
CRITERIOS DE DISTRIBUCIÓN DE TAREAS EN EL EQUIPO	Distribución por grupos de estudiantes (cada prof. un grupo)																4
	Distribución por bloques de contenido (cada prof. unos bloques temáticos determinados)																6
	Rotación de los docentes en los bloques temáticos																2
	No rotación de los docentes en los bloques temáticos																4
	Combinación de ambos tipos de distribución																3
	Realización conjunta de todas las tareas																1
	Algún momento de intervención conjunta con los estudiantes																5
	En función de cada proyecto específico																3

Tabla 29. Fragmento 12 de la tabla de frecuencias elaborada a partir del análisis de contenido de los mapas conceptuales. Fuente: Elaboración propia

> *Repartimos los temas por la facilidad que cada uno tendría para darlos porque ha trabajado en eso. (…) Eso no significa que en algún momento no podamos alterar los papeles, pero no son del todo transferibles. Hay cosas que él domina más que yo y las puede hacer mejor y hay cosas que yo no, pero otras sí que son muy comunes. De hecho, dentro de las clases ordinarias en las cuales les ponemos un ejercicio para que ellos lo resuelvan con una hoja de cálculo y luego hay otras dudas que se van planteando, a mitad de curso paramos y hacemos una sesión de consultas, explicaciones y vamos los dos y a las preguntas de ellos cualquiera de los dos responde.*
>
> Entrevista profesor enlace caso 7. 0:10:38.770 – 0:11:37.099

> *En las asignaturas de grado, que son las más homogéneas y tradicionales, hay varios profesores que imparten la misma asignatura en distintos grupos. Entonces la parte de temario tiene que ser común, no vale impartir un temario en un grupo y otro temario en otro grupo, para eso está el coordinador, en eso nos ponemos de acuerdo y no lo hacemos por internet sino cara a cara. El temario, las transparencias y demás lo subimos coordinadamente a la Web. Pero con los ejercicios de clase que se van haciendo día a día, o con las cosas que uno se va encontrando no es necesario que nos coordinemos para colgarlo. Por ejemplo, a lo mejor estás en Internet y te encuentras una práctica que ha hecho alguien sobre el micro que usamos y que resulta interesante para lo que tú explicaste el día anterior; eso no tienes porque coordinarte con el otro, lo subes y le dejas una notificación para que lo mire, por si le es interesante también para su clase. Más o menos eso es lo que hacemos. Estamos coordinados cara a cara para lo que es temario y las transparencias de clase, que pueden ser distintas pero tienen que tener los mismos contenidos, eso es obligatorio. Pero luego, cada uno dentro de lo que cabe, lleva por su lado sus contenidos de ejercicios, códigos, vídeos y demás. Los subimos a la misma Web y contamos con un sistema de pizarra de notificaciones que avisa a los demás profesores y a los alumnos que estamos suscritos, no todo el mundo tiene porqué suscribirse, tú te puedes suscribir o no, pero si estás suscrito te avisa para que tú revises el contenido de lo que ha subido el otro, entonces eso te da lugar a dos opciones: si te parece muy interesante el contenido, tú lo das en clase también, o si no te parece interesante como para darlo en clase, lo sugieres a los alumnos, para que prueben ellos en sus casas. Y bueno, más o menos, es la típica coordinación de asignaturas de grado. Lo bueno que tiene es que los alumnos tienen acceso, no solo a lo que se hace en su clase, sino también lo que se hace en las demás clases, para que no le falten ejercicios. Y siempre sabes lo que se ha hecho en las dos clases, aunque no hayas ido a las dos.*
>
> Entrevista profesora enlace caso 11. 0:12:31.972 – 0:14:57.771

Si se da la distribución por bloques de contenido se pueden producir dos tipos de comportamiento diferentes en función de las ideas que orientan la decisión:

Si la decisión responde a la idea de que, además de equilibrar esfuerzos es importante que los docentes mantengan una visión de conjunto y actualizada de las asignaturas en las que trabajan, añaden al anterior el criterio de la rotación periódica. Intentan que los periodos sean

lo suficientemente largos como para que cada uno pueda ver los resultados de su trabajo y lo suficientemente cortos como para no caer en rutinas excesivas o incluso la despreocupación con respecto al conjunto.

> *…tener la opinión de otro, que eso es una ventaja intrínseca. Aumentas, lógicamente, el retorno de la docencia lo aumentas, porque no solamente tienes el retorno de tus alumnos, sino que tienes el retorno del resto de alumnos a través de tus colegas. Eso significa que tú puedes tener un retorno de actividades que no estés dando, por lo que antes comentábamos y que como forman parte todo de la coordinación… Siempre procuramos que todos los profesores circulen por todas las actividades a lo largo del tiempo, pero a lo mejor tú te pasas tres años sin dar una cierta actividad o que estás en otra cosa. Entonces es muy importante el contacto con los otros. Y luego ya si quieres la forma egoísta de verlo, lo que te comentaba antes, es decir, cinco o seis personas producen mucho más que cinco o seis veces una persona.*
>
> Entrevista profesor enlace caso 8. 0:22:59.476 – 0:24:06.593

Cuando la decisión de la distribución por bloques temáticos va acompañada de la idea de que cada uno ayude a los estudiantes en aquellas cuestiones más propias de su especialidad, no se suele añadir la rotación a la dinámica. Esto es más probable que suceda en asignaturas amplias que exigen de la intervención de varios docentes para poder abordarlas.

> *P2: No es lo mismo que te de una clase de lo que sea una persona que se lo ha preparado y sabe algo a una persona que es experta. Este señor es experto en algunos temas y hay otros temas en los que, por lo que sea, pues me manejo yo también bastante bien. Entonces, que te de cada uno su parte de lo que tiene más experiencia y más capacidad, por supuesto que... Lo que pasa es que, claro, ¿que lo puedas constatar?, pues no.*
>
> Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 7. 1:00:09.544 – 1:00:49.348

Hay equipos en los que se combina la distribución por grupos de estudiantes con la distribución en función de bloques de contenido. En el caso 2, por ejemplo, utilizan la primera en la parte práctica de la asignatura y la segunda en la parte teórica.

> *E: En la entrevista Ana me decía que esa rotación en el bloque teórico que os tocaba os servía para mantener una actualización de los contenidos, para evitar caer en malas rutinas durante el mismo y también para mantener una visión más de conjunto de la asignatura.*
> *P2: Es que además la necesitamos porque, cuando haces este tipo de prácticas de resolución de casos, si no estás al día en la asignatura es imposible que lleves este tipo de prácticas. Te estás examinando constantemente, cada vez que tienes un caso nuevo de prácticas. No es algo que tengas preparado, tienes que responder según lo que venga. Entonces, si no estás al día estás perdido. Y después tenemos una labor asistencial, también para estar al día con el diagnóstico, un servicio de diagnóstico.*
>
> Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 2. 0:51:24.655 – 0:52:07.360

> *P: O mesmo grupo ven unha semana e fai as necropsias de luns a venres dos animais que hai de diagnóstico mortos nesa semana e a fan de forma autónoma, se algún non se acorda lle pregunta ao resto de compañeiros, abrindo, tal. Cando ve unha lesión lle pregunta pide ao profesor que, por favor, lle tome unha fotografía e entón o profesor lle toma a fotografía desa lesión e vai acumulando o material. Porque ao final da semana, o venres, o profesor lle asigna un dos casos que se viron de luns a venres vai ser o caso clínico que van ter que resolver.*
> *E: Ah, non o saben dende o comezo da semana!*
> *P: Non o saben dende comezo da semana, entón para eles o caso do luns pode ser o seu caso clínico, ou ben pode ser o caso do martes, o de mércores, etcétera. Normalmente temos entre tres e catro cadáveres diarios e son grupos de 10 alumnos. Entón, hai 2-3 alumnos traballando por cadáver.*
>
> Entrevista profesora enlace caso 2. 0:03:59.437 – 0:04:57.021

También hay ocasiones en las que los componentes del equipo realizan todas las tareas de forma conjunta. Nosotros solamente hemos dado con un caso –el número 1- en el que se daba esta circunstancia y formaban parte del mismo dos profesores.

Por otro lado, en varios casos se da algún momento de intervención del equipo docente al completo con los estudiantes. En el caso número 3, por ejemplo, tienen una sesión de evaluación-estímulo que se da en un ambiente externo a la universidad. En ella los estudiantes presentan los avances de sus respectivos trabajos y los docentes les aportan un feedback sobre los mismos.

> *Bien es verdad que a las prácticas de informática, aunque vamos los dos, él tiene el papel principal, porque los programas que se manejan los desarrolló él. Entonces yo lo que hago es un poco de apoyo, mientras él explica cosas, pues yo atiendo a alumnos que tengan dudas puntuales. Sabes que lo de la informática es un poco desastre porque en cuanto una tecla no va ya se fastidia todo y así los alumnos se pierden. Por eso que estemos los dos está bien y ahí yo hago de apoyo a su clase.*
>
> Entrevista profesor enlace caso 7. 0:13:37.701 – 0:14:07.086

Nivel de integración del trabajo de los diferentes componentes del equipo

Como hemos explicado en el capítulo III en un equipo docente pueden darse diferentes niveles de integración del trabajo de los diferentes componentes de un equipo. Hacíamos referencia al nivel de coordinación, al de cooperación y al de colaboración entendiendo que cada uno de ellos asume a los anteriores, supone un salto cualitativo importante. Como indicábamos las diferencias entre ellos radican fundamentalmente en la forma de distribuir el trabajo, en el tipo de incidencia que tienen en cada línea de trabajo los responsables directos de las demás y en la existencia o no de una responsabilidad compartida. Hacíamos hincapié también en que un equipo no tiene que funcionar siempre en el mismo nivel y que, incluso, el funcionamiento en varios de los niveles dependiendo de la naturaleza de cada proyecto específico es un signo de que el equipo es capaz de autorregularse y dosificar sus esfuerzos.

DIMENSIÓN	CASO / CATEGORÍA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
NIVEL DE INTEGRACIÓN DEL TRABAJO DE LOS COMPONENTES DEL EQUIPO	Coordinación		■						■							■	3
	Cooperación			■			■			■	■	■		■		■	7
	Colaboración	■			■	■		■	■		■		■		■	■	9

Tabla 30. Fragmento 13 de la tabla de frecuencias elaborada a partir del análisis de contenido de los mapas conceptuales. Fuente: Elaboración propia

Pues bien, en función de lo que los diferentes equipos nos han explicado sobre su organización y dinámicas internas, nosotros hemos identificado el nivel de integración del trabajo que realizan los diferentes componentes que parece prevalecer en el mismo.

El nivel de colaboración es el que prevalece en seis de los casos, el de cooperación en cinco y el de coordinación en uno. En los tres restantes se da una combinación en función de cada actividad específica o los subgrupos dentro del equipo.

Foco del trabajo del equipo

Una vez comparados los diferentes casos hemos visto que no en todos se orienta la actividad conjunta hacia el mismo foco. En total hemos podido reconocer tres focos o ejes sobre los que pivota el trabajo de los equipos docentes:

DIMENSIÓN	CASO / CATEGORÍA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
FOCO DEL TRABAJO DEL EQUIPO	Mejora de la evaluación	■				■		■						■	■		5
	Diseño de recursos didácticos	■							■	■	■	■	■				6
	Metodología didáctica	■	■	■	■	■	■					■	■	■	■	■	11

Tabla 31. Fragmento 14 de la tabla de frecuencias elaborada a partir del análisis de contenido de los mapas conceptuales. Fuente: Elaboración propia

La metodología es el foco que aparece con mayor frecuencia seguido por el diseño de recursos didácticos y la mejora de la evaluación. Con todo no resulta extraño que en un mismo caso confluyan dos de esos focos o los tres. De hecho, el de la mejora de la evaluación aparece como foco único solamente en uno de los casos, en los demás aparece siempre asociado al foco de las metodologías didácticas. Creemos que se trata de una señal positiva porque indica que, en cierto modo, los docentes asocian los cambios metodológicos con la necesidad de cambios en el sistema de evaluación asumiendo que cuando se trabajan cosas diferentes debemos también evaluar cosas diferentes.

> *Y en relación a esa actividad todos coincidimos en que la evaluación era la herramienta que nos iba a dar el salto que nos faltaba. Porque sólo con metodología no basta, al final hay que evaluar esto. Y, cuando metes metodologías muy activas, tienes problemas con los métodos de evaluación que hasta ahora has tenido. Tienes que mejorarlos y eso no es tan fácil. Y ahí es a donde llegamos todos, entonces realmente éramos un grupo de metodologías activas que quieren saber cómo evaluar mejor.*
>
> Entrevista profesor enlace caso 5. 0:29:53.937 – 0:30:19.001

> *Pois mira, ao comezo eu creo que o tema máis debatido entre nós foi o de chegar a acordos sobre que sistemas de avaliación e sobre que mecanismos iamos empregar para establecer ese sistema de avaliación continua. Iso tamén depende un pouco das materias: hai materias que se adaptan mellor para ese sistema de avaliación continua, outras pois poden ter máis dificultade. Entón, nós o que queriamos era tratar de establecer un sistema de avaliación -non igual porque iso é imposible- pero polo menos que fose parecido para as diferentes materias. De feito, xa nese primeiro curso, en todas as materias elaboramos unha miniguía docente, chamabámoslle así porque non é a guía docente que todos fixemos precisamente baixo as instrucións de Zabalza. Pero o certo é que insistimos no feito de que todos debíamos elaborar para cada unha das nosas materias unha especie de documento similar no que figurasen unhas directrices, ou unhas indicacións sobre cal ía ser o funcionamento e o traballo que iamos a seguir dentro da materia. Eu creo que iso foi o tema máis debatido que tivemos nun principio.*
>
> Entrevista profesora 1 caso 13. 0:11:32.368 – 0:13:27.775

La escala de complejidad estructural

Uno de los objetivos principales de la Tesis Doctoral es el de diseñar una *escala de complejidad estructural* en la que sitúan diferentes modalidades de trabajo con otros entre docentes universitarios a través del análisis de los casos incluidos en la investigación. Este empeño es quizás el que justifica en mayor medida nuestra decisión de trabajar en base a una *metodología de Teoría Fundamentada*.

En función del tipo de actividad que desarrolla cada equipo -focalizada o diversificada- y la estructura y alcance de su iniciativa, hemos identificado diez modalidades diferentes que son las que recogemos en la tabla 32. En ella indicamos también los casos en los que identificamos cada una de las modalidades. Como pueden ver, solamente contamos con ejemplos de seis de

ellas, aunque nos inclinamos a pensar que sería posible encontrar casos de las cuatro restantes de seguir buscando.

Cada una de esas modalidades se sitúa en un nivel de complejidad –del 1 al 5- dentro de la escala. Entre esos niveles existe cierta progresión, cada uno de ellos parece ser asumido por el inmediatamente superior. Queremos hacer hincapié, aún así, en que las circunstancias particulares en las que se ve inmerso cada uno de los casos analizados han de someterlos a un condicionamiento específico y que, independientemente del nivel en el que se sitúe cada experiencia de trabajo con otros –incorporada o no en este estudio-, a todas debe reconocérsele su valor en tanto que ejemplos de buenas prácticas si están concebidas desde una perspectiva de mejora.

ESCALA DE COMPLEJIDAD ESTRUCTURAL			
TIPO DE ACTIVIDAD / ESTRUCTURA Y ALCANCE	ACTIVIDAD FOCALIZADA	ACTIVIDAD DIVERSIFICADA	NIVEL DE COMPLEJIDAD
EXPERIENCIA AISLADA O ENQUISTADA	Modalidad de experiencia aislada o enquistada focalizada. Casos 1, 7, 12, 13 y 14	Modalidad de experiencia aislada o enquistada diversificada.	1
NÚCLEO GENERADOR	Modalidad de núcleo generador focalizado. Casos 2, 6 y 8	Modalidad de núcleo generador diversificado. Caso 5, 9, 10 y 11	2
RED TRANSDISCIPLINAR	Modalidad de red transdisciplinar focalizada. Caso 3	Modalidad de red transdisciplinar diversificada.	3
RED INFORMAL	Modalidad de red informal focalizada.	Modalidad de red informal diversificada. Caso 5	4
PROYECTO INSTITUCIONAL	Modalidad de proyecto institucional focalizado. Caso 4 y 15	Modalidad de proyecto institucional diversificado.	5

Tabla 32. Casos situados en la escala de complejidad estructural. Fuente: Elaboración propia

En el capítulo anterior hemos aprovechado la parte final de la explicación de cada uno de los casos para indicar la modalidad que identificamos en él y los motivos que nos llevan a esa identificación. Además, en la lámina desplegable 5 que encontrarán como anexo al final, hemos hecho un esfuerzo por representar gráficamente la escala que hemos diseñado y en la que hemos incluido los peldaños de una escalera como elemento simbólico.

Ahora trataremos de explicar en términos generales los diferentes niveles de la escala y su progresión. Para ello haremos referencia a la representación gráfica (lámina 5), de tal modo que la explicación de la escala se producirá en paralelo a la explicación de su representación. Incorporaremos referencias a los casos más representativos de cada nivel como ejemplo para facilitar la comprensión de la progresión entre niveles:

Nivel 1. Modalidad de experiencia aislada o enquistada

La *modalidad de experiencia aislada o enquistada*, la asociamos a los casos en los que un equipo de profesores emprenden y llevan a cabo una experiencia didáctica que quieran abrir a un contexto más amplio, pero no lo logran. Suele tratarse de casos en los que los docentes pertenecen a la misma área de conocimiento.

En la representación de esta modalidad en la lámina 5 (esquina inferior izquierda) los círculos negros simbolizan a los profesores que forman parte de un equipo docente y las líneas verdes las relaciones existentes entre ellos. Los círculos grises son docentes no pertenecientes al equipo y las flechas rojas los esfuerzos de los integrantes del equipo por llegar a ellos. Esas flechas chocan contra un muro invisible (también dibujado en rojo) que impide la influencia del equipo en los docentes de extramuros. Las líneas negras en la parte exterior nos indican que todos los docentes representados pertenecen a la misma gran área de conocimiento.

El caso número 1 es un buen ejemplo de este nivel. Se trata de dos profesores que comparten unos principios pedagógicos que guían y sustentan el inicio y desarrollo de su actividad docente colaborativa. Es un equipo docente en el que dos profesores aúnan esfuerzos en una asignatura pero, a pesar de que lo han intentado, no lograron abrir la experiencia a otras asignaturas de la titulación. Es decir, la propia experiencia de colaboración queda aislada de lo que es el conjunto de profesores del centro como si se hubiese enquistado y se impidiese su expansión. Eso es lo que hace que nos encontremos en este caso ante el nivel inferior de nuestra *escala de complejidad estructural*.

> *Y además es que invitamos a que el resto de las asignaturas de alguna manera, se sumen. Si van a venir alumnos de Primaria podríamos trabajar de una manera interdisciplinar. Nuestros alumnos en cualquiera de nuestros talleres trabajaban fundamentalmente el lenguaje, y el relato, y dramatizaciones y… Bueno, y trabajaban sobre contenidos que tenían que ver con Ciencias Experimentales, las didácticas especiales tenían un terreno servido para trabajar en colaboración. Entonces, planteamos eso.*
> *E: ¿Y cómo ha ido la cosa?*
> *P2: Bueno, en didácticas especiales nos dijeron que, una vez más, la Didáctica General estaba comiendo… le estaba…*
> *P1: Se estaba metiendo en su terreno. Nosotros decíamos: si es muy sencillo, si nosotros llegamos a poner un huerto pero lo utilizamos solamente los viernes por la mañana, ¿por qué otros no lo van a utilizar los lunes, los martes, los miércoles, los jueves por la mañana y por la tarde?*
> *Ya está hecho el huerto, ala venga, ahora vamos a trabajar en común y tú, que eres del ámbito de las ciencias experimentales, utilízalo. No. Si montamos una radio en FM, ¿por qué los de lengua no utilizáis la radio? No. Y así sucesivamente. Fuimos incapaces de abrir la experiencia a ningún otro espacio de la Facultad.*
> *E: ¡Caray!*
> *P1: ¡Eso! ¡Caray!*
> *P2: Es más, las conferencias el primer año las planteábamos como una actividad abierta al centro. Pues si traemos a Miguel Ángel Pérez, va a hablar sobre… ¿por qué invitamos a Ángel?*
> *P1: La función social de la escuela.*
> *P2: Bueno, pues es una conferencia abierta al centro, vamos a rentabilizar cualquier cosa que se haga que pueda… Nunca nadie además de nuestros alumnos.*
> *P1: La idea esa además yo diría que ahora forma parte de las directrices del Espacio Europeo. Vamos a ver, si hay -imagínate, como en esta facultad- 8 grupos de Magisterio de 8 especialidades. Bueno, hay 8 grupos de Magisterio que tienen que dar Didáctica General y los 8 grupos van a tener que hablar en algún momento de la función social de la escuela, quien más sabe de ese tema en el*

mundo mundial, incluso parte del extranjero es Ángel Pérez. Bueno, pues que Ángel Pérez de una magnífica conferencia sobre ese tema para los 8 grupos. Se les mete en el salón de actos.
E: Claro, rentabilizas recursos.
P1: ¿A que parece razonable? Pues nos parece razonable a nosotros tres. Ya está, así de sencillo. Jamás conseguimos que se hiciera nada parecido.

Entrevista profesores del caso 1. 0:38:29.927 – 0:42:00.219

Nivel 2. Modalidad de núcleo generador

La *modalidad de núcleo generador* la asociamos a los casos en los que nos encontramos con una persona o un grupo de personas –núcleo generador- que dan impulso a una experiencia en la que, poco a poco, se van incorporando más participantes que optan por mantenerse en el equipo o provoca la aparición de nuevas iniciativas.

Al igual que en la representación del nivel anterior, en la de este segundo nivel de la *escala*, cada uno de los círculos representa a un docente universitario. Con las líneas tratamos de mostrar las relaciones y el proceso de incorporación de diferentes integrantes al equipo.

Las líneas difieren en cuanto a la tonalidad, el grosor y el tipo de trazado. Eso se debe a nuestro interés por plasmar una secuencia temporal en las incorporaciones de los diferentes profesores al equipo, pues se trata del elemento característico fundamental de los equipos basados en un núcleo generador.

Para explicar la figura nos ayudará diferenciar dos secciones en ella: por una parte la formada por los círculos negros y las líneas en diferentes tonalidades de verde y, por la otra, la formada por los círculos y las líneas grises.

Con la primera representamos a un equipo ya existente como aquellos incorporados al estudio en los que hemos identificado este tipo de dinámica. Los dos docentes (círculos) unidos por la línea continua y gruesa constituyen el núcleo generador del equipo. Aunque en la representación hemos puesto dos, también podrían ser más o solamente uno. El profesor situado a la derecha y unido a los anteriores por líneas discontinuas en una tonalidad un poco más clara que la de la línea continua representa la primera incorporación al equipo de un integrante no perteneciente al núcleo generador. Los otros dos docentes serían una segunda y una tercera incorporación, la degradación de las líneas marca la secuencia temporal.

En gris hemos incluido la posible progresión en lo relativo a la composición del equipo. Los círculos de este color son docentes que podrían entrar a formar parte del equipo en un futuro y las flechas con curvas hacen referencia a las posibles vías de incorporación.

La flecha continua representa una relación ya establecida entre un docente que desee o necesite entrar a formar parte del equipo y otro que ya pertenece a él. En el caso de que la incorporación sea aceptada por el equipo se irían estableciendo los vínculos (las líneas rectas discontinuas) entre el nuevo integrante y los demás.

En las otras dos vías de incorporación cambia el agente movilizador. Con la flecha curva discontinua que señala en un único sentido representamos la posibilidad de que en el equipo surja alguna necesidad que no pueda ser cubierta por ellos mismos y los lleva a buscar nuevos

docentes para cubrir esas carencias. También es posible que simplemente tengan la intención de ampliar el equipo aunque no surja ninguna necesidad específica. Con la flecha que señala ambos sentidos representamos una posible relación simbiótica entre un miembro del equipo y otro profesor que puede llevar a la incorporación del segundo al equipo docente.

Las líneas negras en la parte exterior tienen el mismo significado que en la representación del nivel anterior, en casi todos los casos todos los docentes pertenecen a la misma área de conocimiento.

Utilizaremos como ejemplo de la *modalidad de núcleo generador* el caso 2. Con él seguimos en el contexto de un equipo docente que actúa en el marco de una asignatura. Sin embargo, al contrario que en el caso anterior, se aprecia como la iniciativa va, poco a poco, incidiendo en los profesores de las demás asignaturas y generando un cierto cambio en lo que se refiere al enfoque metodológico y el modelo de enseñanza del centro. Señalábamos como un posible factor facilitador de dicha expansión el hecho de que una de las profesoras del grupo iniciador fuese ya al comienzo de la experiencia –y siga siendo- un miembro del equipo decanal de la facultad en cuestión.

> *A ver, nós na nosa materia todos estamos implicados pero si que é certo que é como un contaxio. Curiosamente nesta Facultade había profesores que eran moi reacios, tal e, non sei cómo empezaron e… Non é que sexa envexa realmente do profesor que o está facendo senón ao mellor por aquilo de que isto cómo… E claro, isto a primeira vez que o probas é como a droga, é tremendo. Entón hai moitos que eran moi descridos que agora están emocionados.*
>
> Entrevista profesora enlace caso 2. 0:53:27.219 – 0:54:08.223

Nivel 3. Modalidad de red transdisciplinar

Hablamos de la *modalidad de red transdisciplinar* en los equipos que están formados por personas de diferentes áreas y titulaciones que comparten un proyecto específico. Ese proyecto se operativiza a través de sus clases en las diferentes titulaciones de su campo de actuación.

En la representación gráfica de este nivel de nuevo los círculos negros son los docentes y las líneas verdes las relaciones entre ellos. Todas las líneas se marcan en la misma intensidad puesto que, aunque son equipos en los que se pueden producir cambios con respecto a su composición, no hemos identificado esa particularidad como propia de la modalidad. Son las líneas negras las que nos ayudan a ver la diferencia entre este nivel de la escala y los demás pues estas líneas representan las ficticias divisiones que se producen entre las cinco grandes áreas de conocimiento. En la figura hemos situado a uno de los componentes en cada una de las áreas pero no necesariamente tiene que haber representación de todas las áreas en los equipos de esta modalidad, lo característico es que son docentes de más de una.

El caso 3 nos sirve de ejemplo para este nivel. En él, nos percatamos de que, posiblemente, el tipo de principios pedagógicos que sustenten el inicio de la actividad de trabajo con otros, condicionarán el tipo de estructura que adoptará el equipo docente correspondiente.

En los casos 1 y 2 que hemos utilizado como ejemplo en los niveles anteriores se ponía el acento en partir de la práctica para llegar a la teoría o en potenciar el aprendizaje autónomo de los estudiantes y, aunque seguramente los profesores implicados consideran desde el inicio estas convicciones aplicables e interesantes para el conjunto de asignaturas, pueden iniciar el proceso en una sola de ellas. En este tercer caso, sin embargo, parece sobresalir el principio de la transdisciplinariedad. Ya no estamos hablando de unos profesores que comparten una asignatura ubicada en una determinada titulación sino de todo un grupo transdisciplinar que aúna titulaciones muy variopintas, creen en y llevan a la práctica pequeños –a la par que ambiciosos- proyectos dentro de una interesante red de aprendizaje.

> *E: Entonces, ¿quiénes son los miembros de ese grupo?*
> *P: Forman parte del grupo pues profesores del ámbito de ciencias sociales (derecho, geografía..., después también profesores relacionados con salud (enfermería, medicina) y profesores de biología o de ciencias, biología y ciencias ambientales. Y después personas del ámbito de la enseñanza secundaria que… y profesores que también enseñan en ámbitos de enseñanza para el empleo dentro de lo que organizan de formación para empleo sindicatos y etcétera, ¿no? que están relacionados con ecología urbana y nos ha permitido también pues acceder a otra visión no solamente desde dentro de la universidad sino también en secundaria y empleo que ha sido muy enriquecedor a la hora de plantear nuestros cursos.*
> *E: ¿Y esa composición del equipo es dinámica o se trata de algo estable?*
> *P: Bueno, somos 8 personas estables ahora mismo y ha habido entradas y salidas, hay colaboraciones. Cuando damos estos cursos llamamos a algún profesor: hemos hecho jornadas donde invitamos a conferenciantes… Hemos podido ser unos 15 profesores pero estas carreras de tan largo recorrido desde el año 95 y voluntarias pues, bueno, es normal que no sean una cosa muy numerosa.*
> *E: Entonces, ¿quiénes sois las personas que estáis continuamente en el grupo?, ¿a qué departamentos…*
> *P: Son del departamento de salud pública de enfermería, el departamento de geografía, el departamento de Pedagogía -que ahora mismo, en este momento, pues no están de ese grupo digamos… que ha estado pero en este último proyecto no está pero pueden volver como las oscuras golondrinas, pueden volver en cualquier momento-, el departamento de Bioquímica, Ecología, departamento de Dermatología también, Medicina.*
>
> Entrevista profesor enlace caso 3. 0:02:11.938 – 0:04:23.496

Nivel 4. Modalidad de red informal

El dinamismo es un elemento fundamental en la *modalidad de red informal* que es, en realidad, una red de contactos formada por aquellos con los que una persona que habitualmente está desarrollando algún proyecto compartido colabora o ha colaborado en algún proyecto puntual y a las que puede acudir de nuevo si otro proyecto lo requiere.

En la representación de esta modalidad adoptamos de nuevo un código semejante al empleado para la de núcleo generador. Otra vez tenemos círculos negros, líneas verdes con diferentes grosores, tonalidades y trazado, círculos grises y flechas del mismo color. Los círculos tienen el mismo significado, los negros son personas que forman parte de esa red informal y los grises docentes que podrían serlo en un futuro.

Verán que todas las líneas y flechas del gráfico confluyen en el mismo círculo negro, éste representa al docente que cuenta con esa red informal. Las líneas verdes continuas indican las relaciones activas en el momento actual, las relaciones entre los docentes que están implicados en el proyecto concreto que en el presente focaliza la atención del origen de esta

red informal. Las líneas verdes discontinuas se van degradando, la más clara representa la asociación puntual más antigua para el desarrollo de un proyecto concreto. Una de esas líneas verdes encuentra su destino en un círculo dividido en 5 partes que representa una universidad completa con sus cinco grandes áreas. Esta línea hace referencia a las interacciones que el componente principal de la red potencia cuando estrecha lazos también con profesores de otras universidades que entran a formar parte de su red informal.

Todas las líneas verdes que parten del punto central están acompañadas de otras amarillas que representan la latencia de esas relaciones que se pueden reactivar en cualquier momento que se haga necesario para un proyecto específico.

Al igual que en la representación del núcleo generador las flechas grises representan las tres vías de activación de un nuevo integrante de la red: O bien por iniciativa del sujeto que quiere incorporarse a ella, por la del núcleo común de todos los implicados en ella o porque ambos perciben que necesitan al otro para atender a un interés común.

Las líneas negras de nuevo representan las divisiones entre las áreas, por tanto hay docentes de diferentes áreas en un equipo de la modalidad de red informal.

El caso número 5 es el único en el que hemos podido localizar este nivel de complejidad. El profesor enlace del caso, además de formar parte de un grupo de innovación docente, fue generando, poco a poco, una red informal de contactos de la que se ha hecho consciente con el paso del tiempo. Se trata de un docente que aborda su trabajo a partir de pequeños proyectos independientes de innovación que aborda como proyectos específicos de comunicación académica. Forman parte de su red informal profesores con los que comparte o ha compartido asignaturas, estudiantes de doctorado y profesores de estadística de 5 universidades diferentes –Universitat Politècnica de València, Universidad de Sevilla, Universidade de Vigo, Universitat de València y Universitat Politècnica de Catalunya- con los que ha tenido alguna colaboración puntual y a los que sigue acudiendo cuando lo necesita para llevar a cabo alguno de sus proyectos específicos. No se trata necesariamente de personas que tengan algún tipo de relación entre sí, el punto común a todos ellos es que, en algún momento, han colaborado en un proyecto específico del profesor enlace y que son personas con las que éste puede contar si su aporte resulta importante en algún nuevo proyecto.

> *Una de las asociaciones más productivas que he tenido es con un profesor que yo no conocía de nada, del departamento de Ingeniería Informática, no sé qué área de esas...Da en un Campus diferente, es decir, en otro centro, pero en un campus de esta universidad, en Gandía (que está a 60-70 km. de aquí). Nos conocimos en un curso que yo les di. Donde yo les intentaba contar estas cosas: "que podéis publicar en esto, que podéis investigar" Y él dijo: "Oye, ¿por qué no hacemos algo que hay un congreso, que no se qué..." y nos pusimos a escribir. Yo fui su facilitador en un curso y el dijo: "Vamos a escribir una cosa". Hemos escrito por lo menos tres artículos juntos, y además luego hemos escrito un artículo de investigación. O sea, empezamos escribiendo en docencia, y como vimos que nos entendíamos... pues yo actué como conexión para juntarlo con otros profesores de mi departamento y bueno, hemos escrito dos o tres artículos de investigación en una cosa muy rara de cadena de suministro, y unas redes informáticas, y una... Y trabajo en equipo, pero investigación pura. Y surgió porque nosotros dos nos conocíamos de estas cosas docentes, y eso pues bueno...yo creo que empezó a partir del año 2004. Llevaré cinco o seis años con esta construcción de red, que, además, no ha sido una construcción de red consciente. Yo me asocié con alguien, acabamos de escribir, lo hemos escrito, nos quedamos muy contentos porque nos lo publicaran... y no es adiós muy buenas sino un hasta otra, ¿no? y hemos vuelvo a contactar.*

> *Lo que pasa es que esto ha ido ocurriendo con varias personas y al final pues soy consciente de que sí se está creando como una especie de red informal. Porque en algún momento con estas personas se mezcla todo, con todos ellos tenemos cosas de docencia y de investigación mezcladas. Incluso con mis compañeros de asignatura con los que hago cosas en las asignaturas también publico cosas de investigación. No estamos en el mismo grupo de investigación.*
>
> Entrevista profesor enlace caso 5. 0:18:44.056 – 0:20:30.126

> *Es que ha sido informal. O sea, para mí es una sorpresa ser consciente en estos momentos de que tengo esa red. Hasta ahora yo no he sido consciente, yo he ido haciendo cosas, y ahora que llevo cinco años haciendo cosas digo: "¡Caramba, esto es una red!" Porque yo sé que si necesito algo puedo llamar y puedo conectar a gente.*
>
> Entrevista profesor enlace caso 5. 0:31:51.631 – 0:32:11.547

Nivel 5. Modalidad de proyecto institucional

La *modalidad de proyecto institucional* es la que localizamos en aquellos casos en los que toda una institución adopta un sistema –el sistema modular, por ejemplo- que requiere necesariamente del trabajo en equipo del profesorado para poder desarrollarse. Dentro de la estructura los docentes se agrupan en diferentes equipos docentes en función de la unidad funcional de la misma. Por ejemplo, si el proyecto institucional adopta el sistema modular como modelo educativo potencialmente podríamos encontrarnos con un equipo docente diferente por cada módulo que compone un plan de estudios específico.

En cada uno de esos equipos puede identificarse cualquiera de las modalidades de trabajo con otros a las que hemos hecho referencia hasta el momento. Las interacciones entre los diferentes equipos dependerán del cuidado que la propia institución ponga en crear buenos canales comunicativos y espacios de encuentro. También es posible que algunos de los profesores no se adapten por completo el proyecto institucional propuesto y continúen desarrollando su labor de forma aislada.

Para representar esta modalidad hemos dibujado un círculo dividido en cinco partes que representa a toda una universidad. La parte central de dicho círculo está llena de puntos verdes que son los docentes que participan activamente del proyecto institucional. Sin embargo, sigue habiendo docentes en esas instituciones que no llegan a trabajar en equipo con sus compañeros, esos son puntos negros de la imagen.

La *modalidad de proyecto institucional* es la que asociamos a los casos 4 y 15. La colegialidad se traslada con estas experiencias a un nivel más elevado. Se deja atrás el razonamiento disciplinario para comenzar a hablar de perfiles profesionales. En el caso 4 toda una universidad pasa por un proceso de reingeniería con el que se replantea sus planes de estudio y sus metodologías en base a dichos perfiles. En el caso 15 un campus surge desde la idea de desarrollar un proyecto innovador.

> *Entonces, cuando se creó -un poco ya para situarnos en este proyecto-cuando se creó la Mondragon Unibertsitatea, nuestro anterior rector nos dio un poco la visión: había que poner en marcha un proyecto innovador que nos distinguiera. En aquellos momentos no hablábamos todavía ni de convergencia europea; ni de créditos ni de ECTS; ni de nada de eso. Entonces bueno, pues empezamos con este proyecto que se llama Mendeberri que en Euskera significa nuevo siglo, es decir, estábamos todavía en 1998. Empezamos en plan experimental cada facultad en una especialidad, en alguna titulación que tenían en marcha. Nosotros decimos empezar por la titulación de Educación Infantil de Magisterio porque era en la que más tradición teníamos - en otras*

> *especialidades, por ejemplo Educación Especial, tenemos mucho profesorado externo que viene a dar algunas horas porque son muy especialistas en temas como audición, o médicos… - entonces, elegimos la que más posibilidad nos ofrecía.*
>
> Entrevista profesora 1 caso 4. P.1

> *Entonces, en base a eso, empezamos a pensar en el perfil que necesitábamos que, siendo profesores, y siendo ingenieros y siendo posibles empresarios o ocupados de empresas cómo iban a desarrollar el tema este de las competencias, de los valores etcétera, etcétera.*
> *Y, paralelamente a nosotros, que nos íbamos a ocupar como más específicamente de cada titulación de las competencias técnicas o específicas de cada titulación, pues estaba funcionando el grupo funcional, creo que se llamaba así, el grupo funcional de competencias transversales, grupo funcional de valores, grupo funcional de multilingüismo y no sé si con tecnologías había algo o no. Pero bueno, un poquito de los que iban a ser nuestras columnas, nuestras bases de proyecto pues se hicieron grupos específicos para trabajar en ello. Y a mí concretamente me tocó en el de competencias específicas del profesor o profesora de Educación Infantil.*
> *Entonces, bueno, estuvimos viendo un poquito cómo lo hacían en otros sitios y se veía que era importante recoger, por medio de entrevistas, opiniones de la gente que recibe a nuestros titulados, por una parte para saber qué es lo que esperan de un titulado en Educación Infantil de cara al futuro. También hicimos entrevistas y encuestas personalmente de los que recibían en prácticas o de los que recibían después para empezar a trabajar con ellos pues qué posibles carencias podían ver en ellos para…*
>
> Entrevista profesora 3 caso 4. 0:05:02.319 – 0:07:01.720

El tipo de actividad

A su vez, en cada uno de estos cinco niveles de complejidad se puede dar un tipo de actividad focalizada o diversificada, es por eso que al final contamos con un total de 10 modalidades de trabajo con otros entre docentes universitarios, dos en cada nivel de complejidad. En el nivel 2, por ejemplo, situamos la *modalidad de núcleo generador focalizado* y la *modalidad de núcleo generador diversificado.*

Cuando la actividad es focalizada se mantiene un mismo eje central en el conjunto de la trayectoria de la experiencia. Lo habitual es que en este tipo de actividad grupal el equipo mantenga un núcleo básico de integrantes aunque se puedan producir nuevas incorporaciones o una parte del equipo se renueve con frecuencia. Ese núcleo básico de personas que se mantienen en el equipo durante todo el tiempo es el que permite mantener sin dificultades un eje central o gran visión que orienta el trabajo.

Cuando la actividad es diversificada la tendencia es hacia el diseño de proyectos de corta duración no necesariamente relacionados entre sí. Mantener un núcleo estable en el equipo cede importancia a buscar a las personas más provechosas para cada proyecto concreto. Es decir, se trata de un enfoque más centrado en la resolución de cuestiones inmediatas que en el planteamiento de un gran proyecto sobre el que se vuelve una y otra vez. Es posible abordarla con diferentes personas de cada vez o formando equipo con las mismas personas en cada nuevo proyecto.

En la esquina superior izquierda de la lámina 5 hemos representado estos dos tipos de actividad utilizando una metáfora, un globo aerostático. En el caso de la actividad focalizada nos encontramos con el globo convencional con una única canasta en la que convergen todos los esfuerzos y los componentes del equipo. En la representación de la actividad diversificada nos imaginamos un globo con varias canastas más pequeñas –sin entrar a analizar si esto sería

técnicamente posible en un globo aerostático- entre las que se van distribuyendo los esfuerzos y los componentes del equipo de forma que se equilibre el sistema.

Opiniones y valoraciones generales

Hasta el momento hemos comparado los diferentes equipos en función de cómo surgen, cómo evolucionan y cómo se articulan operativamente y, a partir de esas comparaciones, hemos descrito algunos de los patrones que hemos identificado.

Ya hecho ese recorrido nos centramos ahora en sus opiniones y valoraciones generales y en el conocimiento experto que los docentes protagonistas de buenas prácticas basadas en el trabajo con otros han ido generando sobre ese tipo de trabajo a partir de su práctica.

Comenzaremos haciendo referencia al tipo de resultados que creen obtener con sus iniciativas y a las mejoras en los mismos que relacionan directa o indirectamente con el hecho de que ahora trabajan en equipo. No obstante, en la mayoría de los casos reconocen no haber sistematizado la comparación de los resultados que obtenían antes de su experiencia en equipo y durante la misma. Es por eso que basaban en impresiones sin contrastar los comentarios al respecto y que nosotros ubicamos este elemento entre las opiniones y valoraciones generales.

Después trataremos de extraer una síntesis del pensamiento que el conjunto de participantes en el estudio tienen en relación a los requisitos necesarios para que se genere y mantenga el trabajo con otros, a las ventajas y desventajas que identifican en éste, las posibilidades que creen que existen de que esta forma de trabajo sea asumida en el conjunto de la universidad española y la incidencia que creen que está teniendo o tendrá en ello el Proceso de Bolonia.

Resultados de las experiencias

Al preguntarles sobre los resultados de sus experiencias hemos contemplado una doble vertiente: por una parte nos interesaba indagar sobre las diferencias que apreciaban en la formación de los estudiantes y, por la otra, en la formación de los docentes. En términos generales hacen referencia a una mejora en ambas vertientes y son varios los casos en los que al menos creen ofrecer mayor calidad en los procesos.

> *Del trabajo conjunto yo creo que no y creo que los chavales salen tan bien formados como antes. Y es que ellos ganan, ellos tienen a dos personas. Claro, yo lo que veo es que las deficiencias que tengo yo las puede suplir él y al revés y entre los dos podemos aportarles más. Digamos que la suma de los dos es más que cada uno por separado y yo creo que eso a los alumnos les viene bien.*
>
> Entrevista profesor enlace caso 7. 0:36:52.194 – 0:37:18.356

> *E: Vamos ya al ámbito de los resultados. Entonces ¿qué resultados de aprendizaje estáis obteniendo en los alumnos? ¿Son mejores o peores que antes de trabajar de esta forma?*
> *P: Son mejores.*
> *E: ¿En qué sentido?*
> *P: Vamos a hablar por partes, por lo pronto les están dando una opción de repaso permanente y que no está en forma de un libro que tienen que recordar donde lo tienen guardado y, en cualquier caso, mucho más flexible que un libro. De hecho, una gran parte de los proyectos que creamos para*

pregrado son perfectamente válidos para la formación continuada de los médicos ya graduados. Dicen: "¡caramba! ¿Dónde me podía yo repasar la radiografía de un tórax? Que ni me acuerdo ni me la aprendí". Entonces, de entrada al alumno le estás dando una capacidad de volver a repasar los contenidos cuando quiera y tiran de ello con frecuencia, y sobre todo tiran de ello cuando ya han terminado y se ven con la realidad y dice: "¡huy! Estoy flojo en esto" De entrada, yo estoy convencido de que hemos mejorado mucho la formación respecto a la que dábamos antes, y estoy convencido porque la dábamos nosotros mismos.

Entrevista profesora enlace caso 10. 0:58:53.871 – 1:00:29.471

P2: Nosotros hemos subido mucho de nivel trabajando juntos y el alumno también. Aquí mandas a alumnos a congresos y saben todo lo que dicen en los congresos, tenemos unos alumnos… Tenemos un buen nivel. Igual no son mejoras pedagógicas, pero la mejora en cuanto a calidad de la docencia ha sido muy importante. Estamos en primera línea, no es en segunda ni en tercera.
E: A ver, yo creo que lo que está pasando es eso, se trata de mejoras cualitativas…
P2: Mejoras pedagógicas y mejoras de contenidos. Y yo creo que las mejoras de contenidos han sido reales y los alumnos las han valorado mucho.
P5: A posteriori pero sí.
P2: No, y durante el curso también. (…)
P5: Yo lo único que decía antes es que igual el esfuerzo que hemos puesto todos -en material, en coordinarnos, en hacer…- igual no queda del todo reflejado en el resultado del examen. Que después ellos irán a congresos y dirán: "¡pues sí, me lo han explicado bien o me lo han justificado bien!" Pues sí. Que después van a las prácticas y tienen más criterios de evaluación, pues sí.
P3: Que la práctica clínica cuando salen la hacen mejor. Yo creo que también.
P5: Y que se acuerdan muchas veces de nosotros, también.

Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 12. 3:44:35.503 – 3:46:15.512

DIMENSIÓN	CASO / CATEGORÍA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
FORMACIÓN DE LOS ESTUDIANTES	No pueden identificar cambios específicos	■															1
	APRENDIZAJES ESPECÍFICOS		■		■	■				■	■		■	■	■		8
	Adquisición de conocimientos		■			■				■	■				■		5
	Desarrollo de competencias transversales		■		■	■								■			4
	Aprendizaje más significativo				■						■		■				3
	DESARROLLO PERSONAL		■		■								■			■	4
	Desarrollo de la autoestima		■													■	2
	Incremento de su autonomía				■												1
	Incremento de la capacidad reflexiva				■												1
	Mejor nivel de desempeño												■			■	2
	INDICADORES POSTERIORES			■			■	■	■		■	■	■	■	■	■	10
	Elevada tasa de éxito			■					■							■	3
	Rápida inserción laboral						■									■	2
	Aprovechamiento posterior del material										■	■					2
	Mejores resultados académicos													■			1
	Se crean expectativas realistas sobre su profesión															■	1
	Profesionales de éxito															■	1
	Oferta de mayor calidad							■				■	■		■		4

Tabla 33. Fragmento 15 de la tabla de frecuencias elaborada a partir del análisis de contenido de los mapas conceptuales. Fuente: Elaboración propia

En lo que respecta a los resultados de los estudiantes solamente en un caso nos indican que no pueden identificar cambios específicos que consideren atribuibles -directa o indirectamente- al hecho de que los docentes implicados trabajen en equipo o a los cambios introducidos en el sistema de trabajo con los estudiantes originados en el seno de la experiencia conjunta.

P2: Lo que sí estábamos muy preocupados era en valorar en qué medida los espacios que diseñábamos para ellos fuesen espacios de calidad. Es decir, ¿los alumnos mordían el anzuelo cuándo planteábamos debates?, ¿los alumnos se implicaban en esos debates? pues sí. Cuando el debate era imposible mantenerlo en la profundidad y en el tiempo que era necesario abríamos foros

> *en la página y los alumnos seguían conectados a esos debates en la página y había una participación masiva en esos debates, existía en esos momentos. ¿Los alumnos, a pesar de que les decíamos que no íbamos a controlar la asistencia estaban desde las ocho de la mañana y, por lo tanto estaban implicados en las actividades? Pues creemos que sí, creemos que sí, no, así era.*
> *Indicadores de ese tipo y, además, queríamos ser muy sensibles a todo esto y, por eso, planteábamos recursos de evaluación. De tal manera que, cuando percibíamos que había actividades, que había material, que había lecturas que los alumnos rechazaban pues planteábamos modificaciones: igual las lecturas, igual las dinámicas, igual las estrategias, eso era lo que nos preocupaba. En cuanto que eso sí tenía que ver con el control del profesor pero lo que un alumno sabe o no, vete tú a saber y, si además eso tiene que ver con lo que el profesor hace es ciencia-ficción ya. En ese sentido explico la respuesta borde que he dado al principio de que no lo sabemos ni nos importa.*
>
> Entrevista profesores del caso 1. 1:10:26.452 – 1:12:14.390

En los demás casos hacen referencia a mejoras en aprendizajes específicos propios de las titulaciones en las que se desarrolla la iniciativa y competencias transversales funcionales para continuar formándose o para desenvolverse en un futuro. También identifican cambios importantes en elementos relativos al desarrollo integral de los estudiantes puesto que no solamente se incrementa su nivel de desempeño en diferentes competencias sino también se desarrolla su autoestima y mejoran su autonomía y capacidad reflexiva.

> *Os alumnos teñen que facer o diagnóstico completo entón, o cambio cál é? O cambio é que antes, durante moitos anos explicábamos Anatomía Patolóxica e entón lle explicábamos as lesións, o profesor facía el a necropsia e lles explicaba: "Pois esta é unha pneumonía purulenta, pode ser por unha pasteurella ou pode ser por unha inflamación por un estreptococo…" E o estudante estaba pasivamente recibindo un montón de información e non adestrabamos nos estudantes outras competencias transversais e persoais agás o que serían os coñecementos e algunha habilidade na práctica de abrir os cadáveres connosco e axudarnos na necropsias de Anatomía Patolóxica. Coas novas prácticas curiosamente aprenden incluso máis coñecementos, por suposto moitas máis habilidades porque o profesor está sen guantes. Para non ter a tentación de botar a man ti non te pos nin os guantes sequera, no segundo cuadrimestre ti vas coa bata e as botas pero non pos os guantes de tal maneira que non hai ningunha posibilidade.*
> *E despois de aprender iso mais e mellor pois resulta que estamos tamén cultivando e desenvolvendo nos nosos estudantes habilidades transversais como por exemplo o traballo en equipo, toma de decisións, liderado, manexo de bibliografía en outra lingua; preparación dunha presentación informática en Power Point, exposición oral dun traballo, capacidade de resposta ante… porque os traballos, claro, despois na aula se presentan durante 10 minutos e os demais podemos preguntar – profesores e estudantes-. Claro, o beneficio é enorme.*
>
> Entrevista profesora enlace caso 2. 0:10:19.721 – 0:12:24.676

> *P: Porque o que comprobabamos era que cando remataban a carreira estudantes moi ben formados, con coñecementos moi sólidos pensaban que non tiñan capacidade para traballar como veterinarios. Tíñanlle medo á abordaxe laboral, a empezar a traballar. E iso está mellorando, está mellorando e están moito máis seguros.*
> *E: Claro, sentirte capaz…*
> *P: A autoestima do estudante mellora moito e diminúe o egocentrismo do profesor. Porque estaba moi esaxerado polo tema de docencia tradicional que utilizamos. Entón te decatas de que non sabes qué hai, ata que o sofres non o entendes, non? "Pero eu pensaba que era imprescindible e mira ti cómo chegan eles sos… e eu non dou creto, non dou creto!" En fin, iso tamén hai que asumilo, é unha realidade.*
>
> Entrevista profesora enlace caso 2. 0:52:04.132 – 0:52:59.557

> *Bien, yo pienso que a nivel del aprendizaje de los estudiantes, en general, yo diría que es un aprendizaje más constructivo de lo que era antes. Eso por una parte, por otra parte, las metodologías que utilizamos hacen que el alumno o la alumna vayan construyendo, que realmente construyan el conocimiento y, no solo el conocimiento sino como decimos, competencias de tipo más procedimental también. Yo pienso que eso es un paso importante y se ven resultados en ello.*
> *El tema es que, tal vez, nos gustaría o pensamos que podría ser todavía más. Yo pienso que ahí los resultados en general son mejores en ese aspecto. Es un aprendizaje más constructivo, más significativo, muchísimo más unido a lo que va a ser luego su contexto laboral, con más espacios que antes para reflexionar sobre lo que están aprendiendo. Yo no tengo ninguna duda, porque me he movido en el esquema anterior y llevo 6 años también en este, pero pienso que tal vez en esos*

aprendizajes nos podemos quedar a veces un poco "cortos o cortas" porque no sé hasta qué punto tenemos bien secuenciado desde primero a tercero. Yo pienso que eso es un tema latente entre nosotros que siempre comentamos que tenemos que mejorar…
Ahí nos encontramos quizás con uno de los temas más complicados, ¿no? El que haya verdaderamente una evolución de lo que le pedimos al alumno o alumna desde primero a segundo o tercero. En ese aprendizaje constructivo, sobre todo que sea cada vez de trabajo más autónomo y cada vez más reflexivo, pienso que ahí es donde de alguna manera pueden algunos llegar a tercero y dices: ¿pues realmente es una evolución como debería de ser?.

Entrevista profesora 3 caso 4. 0:48:35.408 – 0:50:57.133

EST.2: Que eres más consciente de las cosas que pasan en el mundo y que tienes que hacer algo también, ¿no? Aparte de aprender una carrera de Magisterio Infantil yo creo que nos estamos construyendo a nosotros mismos como personas. Nos están haciendo competentes pero, a la vez personas mayores, no sé cómo decir.
EST.1: Críticos también. Porque haces tu propia lectura, reflexionas.
EST.2: Sí.
EST.1: Lees esto y escuchas aquello y, entonces, con lo que tú sabes, pues empiezas a pensar y a reflexionar. Y ese es también el modo de aprender.

Grupo de discusión con estudiantes de 3º, especialidad de Educación Infantil. Caso 4. 0:18:36.879 - 0:19:16.199

E: ¿Y qué tipo de resultados de aprendizaje estáis obteniendo, mejores o peores que antes?
P: ¡Puf! Yo creo que mejores, todos creemos que mejores, y yo intento contrastarlos. No es decir simplemente que yo creo que ellos aprenden más, sino que tengo una serie de indicadores y, si los indicadores están bien, los alumnos aprenden más. En estos momentos todos los indicadores que estoy manejando yo indican que aprenden más. Acepto que no sean perfectos, pero no son malos, estoy seguro que no son malos.
(…) Si no fuera académico te diría: "Aprenden la hostia de más" Pero como no he podido hacer una ANOVA por lo menos, o una correlación, creo que probablemente… Vamos, sé por dónde van las cosas, porque lo que no he hecho es el análisis de datos, pero he corregido exámenes. Entonces yo sé que mi impresión de corregir unos exámenes y corregir otros es la de que algo ha cambiado. No te puedo decir qué, porque no he cruzado las variables, pero creo que ha cambiado.
(…) Y, desde luego, y eso sí que ya es científico, las habilidades de trabajo en equipo no tienen color, no hay color. Si les haces trabajar en equipo aprenden mucho mejor cómo trabajar en equipo que si les das lección magistral. Y se comunican mejor. Mi objetivo es la comunicación interpersonal y el trabajo en equipo. (…)Y en esas hay un cambio radical observado. O sea, de cómo actúan el primer día de clase a cómo actúan a mitad y a final de las clases. Grabado en vídeo, observado, con parrillas de observación, no todo lo rigurosas que querría pero…

Entrevista profesor enlace caso 5. 1:11:54.214 – 1:14:38.409

Eu percibía, por exemplo, que había compañeiros que podían chegar a entender que esas boas cualificacións que tiñan os nosos alumnos do grupo de avaliación continua puidesen ser ficticias no senso de que lles parecía que non tiñan o mesmo nivel de coñecementos teóricos que podían ter os alumnos que seguían o sistema tradicional. Eu nalgún momento defendín a miña postura no senso de que, efectivamente, podía suceder que un alumno do sistema tradicional tivese memorizada moita máis información da historia mundial, podía suceder. Pero ese alumno do sistema tradicional non sabía redactar nin presentar un traballo individual, non sabía traballar en grupo, non sabía comentar cifras estatísticas, non sabía buscar referencias bibliográficas, non sabía onde atopar estatísticas e documentos históricos, etc. Podería seguir engadindo bastantes máis competencias que adquiriron os meus alumnos de avaliación continua con respecto a aqueles outros que seguiron o sistema tradicional.

Entrevista profesora 1 caso 13. 0:40:13. 398 – 0:42:01.067

Uno aprende de los alumnos en un modelo educativo como este que las cosas sí se pueden hacer en equipo. (…) A lo largo de su carrera trabajan mucho en equipo y va uno viendo los logros de ellos o de cada uno de los equipos, así aprende uno que sí se puede trabajar en equipo, cosa que después en la sociedad, como mucha gente no lo hace así, no lo aprende.

Entrevista Prof. 5 caso 15. Coordinador Licenciatura. CBS. 0:49:33.626 – 0:51:05.500

E: Que resultados de aprendizaxe estades obtendo cós estudantes?
P: Eu creo que ben. Ou sexa, a experiencia que estamos tendo é que, normalmente, profesores doutras materias queren aos nosos estudantes porque van sacando un bo nivel de programación e do uso dos computadores, o cal quere dicir que os resultados están sendo bos. Despois tes os típicos desastres, non? Porque a cantidade de suspensos que hai é evidente.

Pero, xa che digo, analizando friamente como leva evolucionando cada curso, pois ao final chegas á conclusión de que non é que o esteamos a facer mal na materia, senón que os rapaces é que non dan, non chegan.

Entrevista profesor enlace caso 14. 0:39:27.803 – 0:40:10.483

Los alumnos aquí aprenden a hacer investigación y se abre un camino que en otros muchos lados no lo logran. Al alumno de la UAM-Xochimilco no se le cierran las puertas. ¿A qué me refiero con que no se le cierran las puertas? No se limita a decir que no puede busca como hacerlo para poder. (…) Busca las vías.

Entrevista Prof. 5 caso 15. Coordinador Licenciatura. CBS. 0:46:24.290 – 0:46:53.710

Lo más importante es de que el alumno aprende a ser autónomo, aprende a ser crítico-propositivo, aprende sobre todo a defenderse, es decir, a buscar información, a plantearse procesos metodológicos para poder resolver porque son inteligentes y no van a hacer un proceso que les va a desgastar y que no los va a llevar a nada. O sea, son bastante abusados por lo tanto, tienen capacidad de poder resolver problemas rápidamente o eficientemente.

Entrevista Prof. 2 caso 15. Coordinador de Tronco Divisional CAD. 1:22:50.013 – 1:23:24.744

Para apoyar sus opiniones hacen referencia a algunos indicadores propios de los egresados que han sido destinatarios de estas iniciativas como la mejora de sus resultados académicos, una rápida inserción laboral o el éxito profesional.

Pero conseguimos cousas interesantes: Primeiro conseguir eses grupos de estudantes porque entre eles había un ambiente moi cordial, os vías moi unidos, eran en realidade un grupo. Víalos moi unidos e a verdade é que a estas alturas aos desa primeira promoción –que se licencian este ano- seguen andando en grupo pola facultade, cousa que é moi raro que suceda. E logo, o máis importante, os resultados académicos, eu creo que iso para os profesores foi o máis gratificante que puidemos observar.

Entrevista profesora 1 caso 13.0:16:01.248 – 0:16:48.295

P2: Ahí hay otras muchas variables pero, en cuanto a lo que es el rendimiento académico, yo he ido disminuyendo la tasa de fracaso académico con el tiempo. Yo la tengo medida, no sé mis compañeros, no es algo que nos hayamos propuesto.
(…)
Puede haber otras variables, porque yo en todo este tiempo he ido desarrollando… (…) Desde el 2004-2005 que abrió el campus virtual de la UMA, yo tengo aula virtual y apoyo toda mi docencia en eso, es una variable importante que me ha podido hacer bajar la tasa de fracaso académico. Yo era una profesora que estaba en el 25% -que eso es lo normal- y me ha ido disminuyendo al 12%, después al 6%, después al 3 y ahora estoy prácticamente en 0,5. Y yo no he bajado mi nivel de exigencia. Puede estar mi mayor experiencia porque cada año aprendes más, puede estar el uso de las tecnologías, pero también puede estar esto, ¿por qué no?

Sesión 2 de revisión del mapa conceptual. Caso 3. 1:38:51.048 - 1:40:30.828

E: ¿Qué resultados de aprendizaje estáis obteniendo?
P: Pues bastante buenos y haciendo una perspectiva, que eso lo hemos hecho, sobre todo ahora al planificar el grado, el otro día lo comentábamos, que los chicos de ahora saben muchísimo más. Yo recuerdo las prácticas que hacía cuando entré en Fundamentos y los chicos de ahora no tienen nada que ver, o sea, el nivel de este año de Fundamentos, del año de ahora sería casi como un nivel de Proyectos de cuando entré aquí, ¿no? Es decir, que en los chicos se nota y eso es porque hay una evolución, la gente tiene mayor formación y tiene una capacidad…. una formación también visual, es decir, están más educados, la gente tiene más formación tecnológica y el nivel ha cambiado muchísimo. Hay gente que hace a lo mejor Fundamentos y luego, por lo que sea, ya no vuelve a hacer otra… tiene nivel de animación y sí trabaja en animación. O hay gente que empieza en Fundamentos, acaba y se mete en el mundo de la empresa, es decir, hemos notado una mejora de la calidad de los chicos que salen, a nivel de saber lo que hacen. De saber que, si no saben lo que hacen, como digo yo: "dices todo lo que sabes, pero no sabes lo que dices", ¿no? Y eso sí que lo hemos estado valorando, porque hemos visto también gente que está trabajando, hicimos una… Una valoración de los diez últimos años para ver qué porcentaje de estudiantes tenemos que estén trabajando hoy en día y si están trabajando dentro de la empresa de la animación o bien como freelance. Vimos que teníamos un porcentaje alto, de hecho, hemos invitado a ex alumnos que han dado conferencias.

Entrevista profesora enlace caso 6. 0:36:08.640 – 0:37:55.883

E: ¿Qué es lo que os lleva a defender que esta es una buena forma de trabajar y a mantenerla en el tiempo?
P: Yo creo que los resultados que la universidad ha mostrado socialmente, no internamente. El hecho de que muchos alumnos de acá son personas destacadas socialmente. Yo creo que eso.

Entrevista Prof. 7 caso 15. Reciente incorporación. CSH. 0:54:37.962 - 0:55:06.939

E: Y en lo que se refiere la incorporación laboral de los egresados, esos egresados ¿son reconocidos, son apreciados en las instituciones a las que llegan?
P: Sí, fíjate que también el nivel de desempleo es mucho. Y también depende de la industria a donde vayan los estudiantes. Pero los que se han colocado de la universidad, son reconocidos. Sí yo he visto varios de mis egresados muy bien colocados, a nivel particular y a nivel institucional, bien colocados en puestos de dirección. Yo sí los he visto bien.

Entrevista Prof. 3 caso 15. Coordinadora de Tronco Divisional CBS. 1:20:48.996 – 1:21:29.904

DIMENSIÓN	CASO / CATEGORÍA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
FORMACIÓN DE LOS DOCENTES	FUENTES DE FORMACIÓN	■	■	■	■		■	■		■			■	■			9
	Aprenden de los compañeros	■	■	■	■			■		■							6
	Formación continua						■						■				2
	Cuentan con experiencia para trabajar en los nuevos grados													■			1
	DESARROLLO PERSONAL			■		■						■	■		■	■	6
	Incremento de la versatilidad de los integrantes del equipo			■									■				2
	Incremento de su flexibilidad					■											1
	Mayor compromiso con la sociedad					■											1
	Mayor capacidad de reflexión sobre su propia práctica											■					1
	Incrementan el respeto hacia sus compañeros														■		1
	Mejoran en el análisis de aportaciones de otros														■		1
	Identificación de las potencialidades de los demás															■	1
	FUNCIONAMIENTO DEL EQUIPO				■				■		■		■				4
	Incremento de la fluidez de intercambio (de materiales y contenidos)				■								■				2
	Mejora en cuestiones de procedimiento								■								1
	Mejora en la adaptación del ritmo propio al de los demás										■						1
	Mejora en la programación de tareas										■		■				2

Tabla 34. Fragmento 16 de la tabla de frecuencias elaborada a partir del análisis de contenido de los mapas conceptuales. Fuente: Elaboración propia

Cuando reflexionan sobre la influencia del equipo en su propia formación como docentes reconocen que éste les sirve para aprender de sus compañeros, como un mecanismo de formación continua y experiencia que les ayudará a afrontar nuevos cambios en los planes de estudio y las dinámicas institucionales.

(..)la creación del equipo variado, de formaciones distintas, de diferentes disciplinas, de departamentos distintos... Yo siempre digo que esto, desde luego, nos da mucho trabajo –la preparación es grande, incluso la evaluación es grande, la negociación es muy grande, etc- pero hay que mirar también qué ganamos con esto y, desde luego, una de las cosas que ganamos es en aprendizaje para sí. Porque yo, desde luego, si no estoy con Lidia; o no estoy con Ana; o no estoy con Amelia, me voy a perder mil cosas. O sea, yo estoy aprendiendo un montón con ellas porque cada uno está trabajando en campos distintos.

Entrevista grupal a tutores de un módulo. Caso 4. P. 10

E: ¿Consideras que el hecho de estar trabajando con tus compañeros de una forma más estrecha y estar, en cierto modo, llevando a cabo proyectos comunes, os está ayudando a realizar nuevos aprendizajes?
P: Claro, siempre. Si uno solo se mira el ombligo poco ve porque siempre tienes el mismo horizonte. Las otras personas te muestran otros horizontes, yo creo que he aprendido muchísimo de mis compañeros y gracias a mis compañeros. Totalmente convencida.
E: ¿Y estáis satisfechos con lo hecho hasta ahora?
P: Sí. Ahora sí. Nos ha costado, pero, bueno, las cosas nunca son fáciles. Hay que ponerle trabajo e ilusión y ahora la verdad es que sí. Eso es lo que estábamos comentando, ayer acabamos muy tarde, pero estábamos como muy contentos, ¿no? Y en equipo. Y convocó uno. Esas cosas… Y eso está bien, ¿no?, hacer… Estamos contentos, sí, y creo que iremos a mejor.

Entrevista profesora enlace caso 6. 0:39:28.211 – 0:40:29.141

Home, non cabe dúbida de que os que tivemos a sorte de participar nesa experiencia piloto temos unha gran vantaxe con respecto ao resto dos compañeiros. Por unha parte porque xa ensaiamos, no meu caso ensaiei diversas actividades ó longo destes anos e chega un momento no que xa intúes cales son as que lle resultan máis atractivas aos alumnos e as que reportan máis aprendizaxe para eses alumnos. E logo pois que xa contas cuns materiais, cun sistema de rexistro de todas as actividades e demais. É dicir, tes unha serie de vantaxes con respecto a quen empezou este ano a aplicar o sistema e ten que empezar de cero. Aínda que no noso caso agora o sistema é distinto garda similitudes có que nós tiñamos.

Entrevista profesora 1 caso 13. 0:18:37.672 – 0:19:33.230

Consideran que trabajar con otros docentes contribuye a su desarrollo personal y profesional viendo incrementada su propia versatilidad y flexibilidad. Compartir sus experiencias con otros y verse obligados a pensar de forma conjunta les lleva a un nivel superior en la reflexión sobre su propia práctica, el análisis de las aportaciones de otros y la capacidad de identificación de las potencialidades de los demás.

E: Bien, estamos hablando de los aprendizajes de los estudiantes pero cuáles son los que desarrolláis los profesores al trabajar de este modo
P: Yo por lo menos estoy aprendiendo un montón en todos los aspectos: En el ámbito profesional, por ejemplo, aprendes a aprender, yo creo que aprendes a ser consciente de las cosas que estás haciendo; de cómo las haces; de cómo las deberías de hacer… Yo creo que es un proceso muy reflexivo para los tutores, en mi caso por lo menos.
¿Qué más aprendemos? Yo creo que aprendemos a trabajar en grupo también, aprendemos a compartir los problemas, aprendemos a compartir la dinámica del módulo, aprendemos a compartir… Yo creo que te das cuenta de que no estás solo, entonces tienes que… si una cosa estando en la metodología tradicional la harías por ti mismo o le plantearías una cosa a los alumnos, cuando estás en un módulo eres muy consciente de que, bueno, antes de planteárselo a mis alumnos, tengo que compartirlo con los demás. Entonces aprendes a discutir, a gestionar a tus alumnos, a conocerlos más de cerca, yo creo. Aprendes a ser crítico contigo mismo, aprendes a escuchar, aprendes a compartir, a reflexionar. Yo creo que es muy enriquecedor tanto para el alumno como para el profesorado.

Entrevista profesora 4 caso 4. 0:53:26.519 – 0:55:46.333

Mira, siempre que el trabajo en equipo sea equitativo, es más rentable, desde luego. Sí, puedes dedicar más tiempo y más atención a los alumnos y al final son ellos los que notan una mayor proximidad y una mayor atención. Al haber dos personas que están coordinadas y atentas saben que, si no recurren a uno, tienen al otro, ¿sabes? Si tienen sólo a una única persona y les fallas, les fallas, no hay respaldo. Entonces eso ya para ellos es bueno.
Para nosotros también es bueno, porque sabemos que tenemos un poquito la espalda cubierta en ese sentido. Si fallas en algún momento te cubre el otro. Te cubre en el buen sentido de la palabra. O sea, realizan la labor que tú no has podido hacer en ese momento. E, incluso, vas aprendiendo cosas de la otra persona, cosas que tú no conocías porque no has podido dedicarle tiempo a eso y se trata de algo que también te forma, ¿sabes? Yo creo que las dos personas ganan. Normalmente siempre hay una que gana más en algunos momentos, pero es que luego es la otra la que a lo mejor gana más en otros momentos.

Entrevista profesor enlace caso 7. 0:25:46.158 – 0:26:54.473

En el propio funcionamiento del equipo también identifican cambios que atribuyen a lo que van aprendiendo sobre el trabajo en equipo con la experiencia. Ven que con el tiempo se incrementa su fluidez de intercambio (tanto de materiales como de contenidos) y mejoran en diversas cuestiones de funcionamiento. Aprenden a adaptar el ritmo propio al de los demás y les resulta más sencillo realizar la programación de tareas.

> *E: (…) ¿en vosotros mismos notáis algún tipo de aprendizaje derivado de trabajar con otros, de trabajar colaborativamente?*
> *P: Claro que sí. De entrada, trabajar colaborando con otro profesor, o con otro profesional te enseña a adaptar tu ritmo a otro y a beneficiarte de esa simbiosis. Cuando me preguntaste cuál era el gran problema, la primera palabra que se me ocurrió fue tiempo. Y, claro, trabajar conjuntamente te ha hecho aprender a programar. Tú te programas solo de una forma mucho más intuitiva, sin embargo, programarte con otro requiere esfuerzo de programación, cómo vas a planificar. Y la planificación, la programación la impulsa el trabajo colaborativo y la oculta el trabajo unipersonal. De acuerdo tú te puedes planificar y luego cambias los planes en función de tus circunstancias pero, si trabajas con otros, eso no lo puedes hacer tan fácilmente, te tienes que adaptar. Y adaptarse es bueno.*
> Entrevista profesora enlace caso 10. 1:07:16.112 – 1:08:56.412

> *E: ¿Qué dirías que aprendes al trabajar con los otros?*
> *P: Aprendo a ceñirme más a ese objetivo común que son de alguna manera los objetivos consensuados. Aprendo a renunciar más a aspectos no solo personales sino aspectos más de contenido. Aprendo a aprender ¡aunque sea un tópico!... Bueno no tengo la sensación de que he llegado a aprender todo sino que estoy en un aspecto continuo de aprendizaje, porque siempre va a haber el que tiene un momento mejor o más energía que va como una moto, que se ha formado en algunas cosas y le gustaría introducirlas. Y eso al mismo tiempo, te estimula porque puedes aprender de esa persona que puede explicar las bases de lo que ha aprendido, para mí eso es fantástico.*
> Entrevista profesor enlace 1 caso 12. 0:38:50.157 – 0:40:15.280

> *E: Te estaba preguntando sobre los resultados de aprendizaje de los estudiantes, pero ahora voy a trasladar esa pregunta a vosotros mismos. ¿Qué diríais que os aporta el trabajo con otros profesores a vosotros mismos?, es decir, ¿qué aprendizajes puede ser que estéis adquiriendo al trabajar con otros?*
> *P: Bueno, primero aprender a trabajar en grupo. Yo no he aprendido, y me cuesta mucho trabajar en grupo, respetar opiniones de otros, modificar las tuyas, esto es importante. Además, si lo queremos hacer con los alumnos es básico que lo sepamos hacer, esta sería la primera ventaja. Y luego en cuanto a investigaciones estamos optimizando el trabajo, tenemos un buen rendimiento como grupo porque trabajamos aspectos distintos y la suma es mayor que el individuo ¿no?*
> *En cuanto a docencia, yo creo que también es que he aprendido. También aprendes de otros enfoques porque tu visión es una y otro enfoque te hace ver otras cosas, te amplia el campo de visión, y esto es bueno para la docencia.*
> Entrevista profesora enlace 2 caso 12. 0:25.38.081 – 0:27:11.366

DIMENSIÓN	CASO / CATEGORÍA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES	Satisfechos	■	■	■	■	■	■		■	■		■	■				10
	No satisfechos																0
SATISFACCIÓN PROFESORES	Satisfechos	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■		14
	No satisfechos															■	1

Tabla 35. Fragmento 17 de la tabla de frecuencias elaborada a partir del análisis de contenido de los mapas conceptuales. Fuente: Elaboración propia

En general los docentes están satisfechos con su trabajo y, en la mayor parte de los casos, creen que sus estudiantes también lo están.

> *E: E que é o que vos da forzas?*
> *P: Forza é a propia satisfacción do proceso, a motivación máis importante é que te sentes a gusto. Mira, ás veces era moi frustrante que ti te molestabas moitísimo nas prácticas explicando e despois chegabas e poñías no exame unha cousa importante e vías que non o sabían e dicías: "Pero cómo é posible que estos… Estes estudantes son tremendamente malos que non hai maneira con eles, non hai qué… pero cómo pode ser que non saiban isto?" E agora é outra cousa, xa non pos o acento tanto*

na teoría, a práctica tamén é importante. E despois te das conta de que xa non é tan importante saber o cento por cen dos coñecementos senón que adquiran boas habilidades e boas competencias para o futuro. Cando se enfronten a un caso que non van a ter medo de abrir un libro, de consultar, de chamar para que alguén o titorice, de coller mostras e sabe onde mandalas, de poder interpretar, de poder… É algo que é moi gratificante entón xa non é tan terrible como era o proceso cando vías o fracaso.

Entrevista profesora enlace caso 2. 0:55:17.713 – 0:56:40.020

Digamos que nosotros nos hemos autoevaluado y, sobre todo, hay una evaluación clara que es si uno está satisfecho ¿no? A lo largo de los años de cómo empezaste y de cómo estás ahora. Entonces el grado de satisfacción es alto porque vemos que nuestra práctica docente nos da, como dije antes, mucha versatilidad, somos personas que en términos flamencos aquí en Andalucía se diría que tocamos distintos palos, con lo cual no nos extrañan los cambios y nos sentimos preparados para abordar esos cambios. Entonces, el hecho de haber roto nuestras barreras interdisciplinares pues nos abre un mundo nuevo que es finalmente el mundo real, lo que hemos es roto las barreras artificiales, hemos vuelto a… Nos podemos ir al pasado y sentirnos muy bien con los griegos, los filósofos griegos o en el tahorismo, nos podemos sentir cómodos con aquellas aproximaciones que impliquen romper barreras disciplinares y, en este sentido, hay que ver el enriquecimiento personal, sin duda.

Entrevista profesor enlace caso 3. 0:35:15.851 – 0:36:30.393

E: ¿Y los estudiantes cómo perciben todo esto?
P: Pues yo creo que en general les pasa parecido a nosotros y a nosotras. Yo creo que lo consideran positivo, que están muy a gusto con estos planteamientos metodológicos, realmente ven de cerca lo que va a ser su profesión. Yo creo que se sienten mejor preparados en general que antes. Lo que pasa es que, bueno, lo típico, que empiezan a ver… "Es que igual es mucho material para…" En las épocas que les das para el problema, ¿no? También están acostumbrados del Bachillerato, en el Bachillerato tienen esta asignatura, tienen todo esto pero es para un examen y es a final de curso. Entonces, claro, ahora que cada semana tienen que responder, entonces ahí a veces hay cierta resistencia para con la metodología a lo que a trabajo les toca.

Entrevista profesora 3 caso 4. 1:02:27.627 – 1:03:23.616

E: ¿Y estáis satisfechos con lo hecho hasta ahora?
P: Yo mucho y mis compañeros también, estoy absolutamente seguro. O sea, absolutamente seguro, no tengo duda y nuestros alumnos también.

Entrevista profesor enlace caso 8. 0:39:37.178 – 0:39:50.053

E: ¿Y cómo perciben esto los estudiantes?
P: Pues yo creo que muy bien y, además, ahí sí les hice una pequeña encuesta. Pues nada, eran cuatro o cinco preguntas al final de la clase. Y ahí sí que los resultados eran muy buenos, muy buenos, y además yo intenté enfocar las preguntas de manera comparada. O sea, yo les decía algo así cómo "respecto al resto de clases de la asignatura ¿ésta te ha parecido más interesante, menos, igual?" O sea, todo era comparado al resto de la asignatura. Y por cómo ellos puntuaban en esa encuesta anónima parece que valoraban muy bien la clase.

Entrevista profesora enlace caso 9. 0:18:28.981 – 0:19:17.086

E: ¿Y estáis satisfechos de lo hecho hasta ahora?
P: Yo creo que sí. Siempre hay espacio para mejorar. Cada año decimos: "Esto no teníamos que haberlo hecho así, para el año que viene..." Siempre hay espacio para mejorar, pero yo creo que cada año vamos mejorando un poco, en fin, hacemos lo que podemos y se ve que no pasamos del tema. O sea, hay intención no solo de estar en esta batalla sino de seguir con ella. Nosotros apostamos por la enseñanza virtual, aunque sea complementaria a la presencial no tiene porque ser completamente virtual. Apoyamos lo que es el soporte de Internet de cualquier tipo de actividad docente. De hecho llevamos en ello ya diez años, once años me parece. Empezamos hace mucho y no nos hemos cansado todavía.

Entrevista profesora enlace caso 11. 1:25:22.006 – 1:26:14.249

E: ¿Y estáis satisfechos con lo hecho hasta ahora?
P: Yo creo que sí, podría mejorar pero es una experiencia yo creo que muy positiva. Ya te lo decía antes, si ahora me lo plantearan de poder hacer esto solo o con un grupo pues no lo cambiaría.

Entrevista profesor enlace 1 caso 12. 0:40:15.280 – 0:40:35.183

Ventajas e inconvenientes del trabajo con otros

DIMENSIÓN	CATEGORÍA \ CASO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
INCONVENIENTES	Dificultad para aprender a trabajar de este modo						■	■									2
	CANTIDAD DE TRABAJO	■				■	■	■		■		■	■			■	8
	Sobrecarga de trabajo	■															1
	Incremento del nivel de exigencia (ajustar esfuerzos personales a los de los compañeros)	■															1
	Desgaste excesivo	■															1
	Incremento del estrés					■											1
	Cantidad de tiempo que es necesario invertir					■	■	■		■		■	■			■	7
	TOMA DE DECISIONES		■		■		■		■			■	■		■		7
	Necesidad de consensuar (a veces implica aceptar decisiones con las que no se está del todo de acuerdo)		■				■		■			■	■		■		6
	Ralentización en la toma de decisiones				■												1
	Momentos de tensión cuando no hay acuerdo				■								■				2
	DIFICULTAD DE LA CONTINUIDAD			■							■						2
	Posibilidad de que los integrantes del equipo se relajen demasiado			■													1
	Posibilidad de disolución del proyecto										■						1
VENTAJAS	AFÁN DE MEJORA	■				■							■		■	■	5
	Mecanismo de regularización	■	■	■						■	■	■				■	1
	Necesidad de utilizar buenas argumentaciones					■											1
	Fomenta la actitud autocrítica	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	1
	Presión de grupo (para dar la talla entre los compañeros)	■				■							■				3
	ENRIQUECIMIENTO			■	■		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	12
	Complementariedad de los integrantes del equipo							■					■				2
	Incremento de elementos de juicio						■		■	■	■			■	■	■	7
	Enriquecimiento por contar con las vivencias de varias personas			■	■			■			■		■	■		■	7
	Aumento del retorno de la docencia								■			■		■			3
	CLIMA RELACIONAL	■		■	■	■	■	■		■	■		■	■		■	11
	Apoyo y comprensión de los compañeros			■	■		■	■					■	■		■	7
	Mayor sensación de seguridad			■	■								■	■			4
	Incremento de la sensación de satisfacción	■					■				■						3
	Efecto motivador	■				■				■							3
	BENEFICIOS PERSONALES		■					■	■		■	■					5
	Rentabilidad de esfuerzos		■					■	■		■						4
	Disminución de la carga de trabajo											■					1
	Posibilidad de compartir materiales											■					1
	CALIDAD							■					■	■		■	4
	Mejor atención a los estudiantes							■						■			2
	Posibilidad de impulsar programas de mayor calidad												■			■	2

Tabla 36. Fragmento 18 de la tabla de frecuencias elaborada a partir del análisis de contenido de los mapas conceptuales. Fuente: Elaboración propia

Cuando preguntamos a las personas participantes en el estudio sobre los inconvenientes que identifican en el trabajo con otros en función de su experiencia, coinciden en señalar que supone un sobreesfuerzo o exceso de trabajo y la inversión de mucho tiempo. Sin embargo, la causa primaria de dicho sobreesfuerzo es diferente según el equipo docente estudiado.

E: Después como desventaja es que requiere cierta inversión de tiempo.
P: Sí. Y también la coordinación. Eso lo he visto este año, este año en la de Estructuras no ha podido venir Jesús a mi clase porque sus clases solapaban con las mías, esta semana él se iba de viaje… Entonces es un problema también de coordinación.
E: De encontrar tiempos comunes.
P: Exacto, de encontrar tiempos comunes. Ya en el aula, me refiero, para ir y hacer la sesión. Es verdad que ese es un problema. Es un problema también para las reuniones previas pero bueno, ese es un poco menor porque al final un hueco común encuentras pero las sesiones de clase que tienen un horario fijo… El problema no es solamente el tiempo sino el encontrar el hueco común.

Sesión de revisión del mapa con la profesora enlace caso 9. 0:31:53.354 – 0:32:46.285

El tiempo. El principal problema es el tiempo. Esto te consume unas horas. Ahora ves qué mono ha quedado todo esto pero resulta que en el mes de agosto lo pasas sentado en el sofá, en pantalón corto, con el portátil en lo alto y corta, pega y ensambla una y otra vez.

Entrevista profesora enlace caso 10. 0:32:54.442 – 0:33:18.942

En unos casos, proviene de la naturaleza exigente -para profesores y estudiantes- del propio planteamiento pedagógico compartido y la metodología que deciden desarrollar -porque exige una revisión constante, porque hay que preparar muchos materiales, etc.-. En otros casos se vincula más bien al voluntarismo de los proyectos de innovación que deciden emprender puesto que suponen un añadido a las obligaciones del docente tal y como están formuladas en la universidad, les cuesta tener momentos de encuentro o tiempo para desarrollar las experiencias que idean. Por último, cuando nos encontramos con un caso como el de la Mondragon Unibertsitatea y comprobamos el funcionamiento del complicado sistema de coordinación horizontal y vertical que han articulado, no dudamos en identificar en dicho sistema una fuente importante del sobreesfuerzo.

Pero, sea cual sea la fuente primaria del exceso de trabajo que todos perciben, está provocando en ellos un cierto nivel de desencanto con una universidad que no valora ni reconoce, en su justa medida, su dedicación a la actividad formativa. Sin embargo, como señalábamos anteriormente, algunos han comprobado que obtienen mejores resultados y consideran que no pueden volver atrás simplemente porque saben que pueden hacerlo mejor.

Agora o que si que é certo é que hai un certo desencanto coa Universidade, no sentido de que ves que non cho valora axeitadamente. Entón ti sabes que xa non podes dar marcha atrás, non podes dar un paso atrás, non podes caer outra vez no outro tipo de docencia. Pero si que o profesorado está moi queimado porque dalgunha maneira quere transmitirlle á Universidade que isto non é, non é xusto, non? Que ao estudante lle estamos contando as horas non presenciais, as horas que traballa na casa, o seu traballo autónomo e ao profesor non lle estamos contando todo ese traballo que está desenvolvendo que non é presencial có estudante pero que, dalgunha maneira, vai para aí, ou sexa, vai a beneficiar ese tipo de docencia. E iso eu penso que temos que convencer aos equipos de dirección da Universidade de que isto é unha obriga.

Entrevista profesora enlace caso 2. 0:54:08.223 - 0:55:10.493

Cuando emprenden iniciativas de trabajo con otros notan que aumenta el nivel de exigencia porque han de ajustar los esfuerzos personales al trabajo de los compañeros. Esta circunstancia, bien controlada y sin caer en un inconformismo perpetuo, tiene también su parte positiva, el grupo imprime a sus integrantes un cierto afán de superación de carácter personal -"hay que dar la talla con respecto a los demás componentes del equipo"- y de carácter grupal –"ahora que hemos logrado esto vayamos a por esto otro"-.

E: Bien, en comparación con el trabajo en solitario, ¿cuáles dirías que son las ventajas de trabajar en equipo?

> *P1: Eso está claro. Mira, voy a empezar por los inconvenientes. El trabajo en equipo es más exigente, lógicamente. Exige más coordinación, exige saber por dónde anda el otro, exige estar al tanto para no caer en contradicciones serias. Los estudiantes son muy hábiles, claro, nos preguntan lo mismo a los dos para ver si uno de los dos dice justo lo contrario. Y eso alguna vez ha ocurrido. Es más exigente pero, precisamente por lo mismo a mí me parece más satisfactorio. Es decir, a mí el… Kiko es un buen maestro. Entonces el "tener que estar midiéndome continuamente con él" no en un sentido competitivo, sino en un sentido muy íntimo... Es decir, hay que estar a la altura. Si este tío trabaja, si este tío se lo curra y si busca recursos y si cada vez que nos vemos trae ideas, pues yo tengo que estar a la altura. Eso significa que yo tengo que currar, y buscar recursos, y tener ideas y pensar en el tema.*
>
> Entrevista profesores del caso 1. 0:46:27.504 – 0:47:39.668

> *Hay cosas que yo no publico con la gente del grupo de innovación, pero gracias a que estoy en el grupo de innovación y que nos hemos comprometido a que todos vamos a sacar un artículo este año, pues yo voy a hacer ese artículo. Porque me da vergüenza llegar al grupo y decir: "Yo no lo hago"*
>
> Entrevista profesor enlace caso 5. 0:05:57.683 – 0:06:09.638

> *Ventajas: La riqueza de tener que negociarlo todo. Al tener que negociarlo te obliga primero a tenerlo tú más claro, tener que argumentarlo mejor para exponerlo y esto ayuda a madurar las cosas. Además tienes diferentes puntos de vista que sólo no habrías pensado, ni te abrías molestado en pensar. Y entonces el tener que admitirlos, tener que pasarlos por el filtro de procesarlos, y tener que tomar una decisión que a veces no es la que tú querías o que te fastidia pues eso creo que enriquece mucho todo el proyecto. Todo esto lleva asociado los plazos, los tiempos, la coordinación. También tiene el efecto motivador de que es mucho más agradable estar discutiendo estas cosas con una persona y no yo contra las pantallas o contra los papeles.*
> *Yo cuando estoy con otras personas cumplo los plazos que conmigo no cumplo. (…) Por ejemplo, yo tengo unos artículos que querría haber sacado hace cinco años pero no los he sacado hace cinco años porque llega un proyecto colectivo o por pareja que se adelanta. Porque si me encuentro en la tesitura de que tengo que retrasar esto que afecta a otra persona o retraso esto otro con lo que, a fin de cuentas, el único que lo sabe soy yo y que no perjudica a nadie más...Y total al final es un artículo, ¿qué más da?*
>
> Entrevista profesor enlace caso 5. 0:56:52.686 – 0:58:25.166

Pero alguno reconoce que podría darse la posibilidad contraria, que el grupo produjese un ambiente demasiado relajado. De darse este fenómeno la individualidad quedaría anulada y el equipo perdería su fortaleza porque, si algo caracteriza a un equipo que funciona y evoluciona, es que en él se produce una relación simbiótica entre la individualidad y la colectividad que han de nutrirse mutuamente.

> *E: Entonces, ¿con qué tipo de problemas os habéis encontrado en este sentido, para poder colaborar entre vosotros?*
> *P: Bueno pues es un viejo problema en la universidad, que te encuentras pues un grupo donde hay uno que trabaja menos, otro que trabaja más, otro que nunca hace las tareas que tenía asignadas, de repente todo está atrasado… Eso es un problema muy habitual de proyectos que se inician sin una tiranía detrás sino como un intento de hacer las cosas con un consenso y entendiendo que esto nos cuesta trabajo a todos. Poco a poco uno se descuelga y dice: "Mira, es que realmente esto a mí no me interesa". Otro, pues se queda callado y no responde a una tarea que tenía que haber hecho hace tres meses y todavía no la entregado. Y finalmente pues, no lo llames desinterés, porque tampoco es eso, sería acusar a mis compañeros de una cosa que no es cierta, pero es verdad que esto consume tanto tiempo que a veces puede generar un conflicto personal, es normal que haya gente que vea que no le puede dedicar tanto tiempo a este proyecto. Eso fue lo que hizo que definitivamente hubiera que tomar decisiones quedando más del ochenta por cien del trabajo por hacer. Solo había dos personas que habían respondido al tema, entonces se tomó la decisión de seguir, dimos un aviso para ver quien se apuntaba y quien se borraba, y al final, pues nos quedamos dos.*
>
> Entrevista profesora enlace caso 10. 0:33:40.356 – 0:35:23.156

De todos modos, como nos comenta una de las profesoras entrevistadas, en este juego de interinfluencia entre individuo y equipo la sensación del primero puede ser positiva o negativa según el tipo de intercambio que en cada momento se produce y la efectividad que percibe en

el mismo. Si bien es cierto que normalmente una decisión tomada en el seno del equipo puede contemplar varios puntos de vista, también lo es que contemplarlos puede provocar momentos de tensión, supone una inversión de tiempo importante y, en muchas ocasiones, la decisión final no deja completamente conformes a todos los integrantes del equipo.

> *…la desventaja es que a veces tienes que admitir cosas que tú no harías exactamente así, evidentemente, porque no siempre vas a imponer tú tu razón por mucho que te consideren el jefe incluso, ¿no?, que seas ya mayor y aunque sólo sea por mayor, porque no, o sea, hay otras maneras de ver las cosas y al final pues hay que llegar a la solución.*
>
> Entrevista profesor enlace caso 8. 0:22:24.071 – 0:22:51.195

> *Bueno, las ventajas, más o menos ahora te acabo de comentar, pero podríamos mencionar el enriquecimiento personal a nivel de lo que es la metodología, el aprendizaje personal es bestial porque cada uno es de su padre y de su madre.*
> *Como en todas las circunstancias de la vida, tienes que trabajar aspectos personales que quizá en un principio no habías previsto pero que es normal, las dinámicas de todo el grupo están ahí y si no las vas trabajando pues obstruyen de alguna manera la dinámica de lo que se supone que es el objetivo más importante que sería el de la docencia.*
> *Entre los inconvenientes está el de que tienes que consensuar, que tienes que perder más tiempo, que a veces tienes que renunciar. Es decir, que tienes que hacer tus renuncias, llega un momento que tienes que pactar, básicamente es ese el aprendizaje. No es todo tan así como te lo estoy diciendo porque cada uno tenemos nuestras limitaciones a nivel personal y cada uno en función de cada momento sabe hasta dónde está dispuesto a dar, a hacer o a renunciar.*
>
> Entrevista profesor enlace 1 caso 12. 0:22:45.392 – 0:24:24.091

> *E: A través de ese análisis que te pedía de trabajar solo y trabajar con otros ¿cuáles dirías que son las ventajas y las desventajas de hacerlo con otros?*
> *P: Las desventajas de hacerlo con otros es que tomas decisiones que a veces, es decir, tomas decisiones en consenso que no son tuyas y las tienes que defender delante de los alumnos y esto me parece una situación muy incómoda. Sobre todo cuando son de tipo evaluativo que ahí es cuando el alumno siempre está más descontento o muestra su descontento. Sobre todo esta, de tener que llevar adelante decisiones que no son tuyas.*
>
> Entrevista profesora enlace 2 caso 12. 0:12:10.894 – 0:12:52.374

Como hemos comentado los participantes indican que el trabajo con otros les está reportando mucha satisfacción con el enriquecimiento propio y el del sistema. Identifican en esa satisfacción la mayor ventaja de la experiencia que están desarrollando o desarrollaron en su momento. Curiosamente, algunos de ellos, encuentran en las dificultades que entraña el trabajo en equipo elementos que aumentan la sensación de satisfacción porque ensalzan el reto superado.

> *Las restricciones que puede tener el trabajar con otro están en el entendimiento mutuo. En el respeto y en el entendimiento mutuo. Pero no es difícil de conseguir si hay voluntad. No solo es gratificante sino que es mucho más eficiente el distribuir tareas, revisar tú lo que ha hecho el otro, el otro lo que has hecho tú, en fin, ayudar a esa visión externa, que nunca tienes, si eres tú el que está metido en todo el berenjenal, siempre necesitas a alguien que lo vea desde fuera, y te diga algo que se te ha escapado. El trabajo en colaboración con otros tiene eso, es mucho más gratificante y más eficiente.*
>
> Entrevista profesora enlace caso 10. 0:46:20.258 – 0:47:20.258

> *P1: Hay otro elemento que ni siquiera lo hemos hablado, se me acaba de ocurrir pero creo que es verdad, a mí me parece que nos crecimos ante la adversidad también, eh. Cuando empezaron a surgir zancadillas y oposición y… pues nosotros dijimos, no, no, hombre, aquí hay que demostrar que lo que estamos diciendo se puede hacer. Para hacer esto no hace falta un ejército de profesores. Una de las objeciones que se ponía era que para hacer eso había que contratar a gente porque era imposible que se hiciera con solo dos personas. Algo que se comprende porque hay que trabajar muchísimo, pero claro, teniendo en cuenta que aquí se entiende que hay que trabajar lo menos posible como en todas partes, pues algo de razón tenían. Pero creo que en algún momento también hubo algo de eso. Vamos a demostrar que la idea puede funcionar y que se puede hacer.*

P2: Claro, yo creo que eso tiene que ver, expresado de una forma más general, con cómo enfrentarse a retos. Los dos somos culos de mal asiento –como se dice en Andalucía, no sé si eso hay que traducirlo o se entiende-.
E: No, no, lo voy entendiendo.
P2: Eso de enfrentarnos a retos de ese tipo y de otros. Lo que contábamos hace unos minutos sobre estas cuestiones que defendíamos en discusiones más en un ámbito teórico, en el Departamento -esos foros- de que no es que los alumnos vengan cada vez más tontos a la universidad y menos interesados por todo sino que la universidad no ofrece cosas interesantes. El que eso lo trasladáramos a la práctica, eso era otro reto. Y yo creo que ese reto también nos atrapaba. La cuestión de subvertir en ese sentido, es decir, que el alumno no es el que tiene que demostrar al profesor el conocimiento de su asignatura sino el profesor demostrarle la utilidad del conocimiento al alumno. Bueno, pues yo creo que retos de ese tipo nos atraparon también. Nos llevaron a involucrarnos en esta historia.

Entrevista profesores del caso 1. 1:24:19.743 – 1:26:30.487

E: Bien, y en relación con el trabajo en solitario, ¿qué tipo de ventajas crees que reporta el trabajo en equipo?
P: El trabajo en equipo digamos enriquece porque son otras vivencias personales, incluso culturales. Por ejemplo culturales tan lejanas como Suramérica –una de las interacciones que hemos tenido es con un grupo de la Universidad Austral de Chile que han ido desarrollando el tema transdisciplinar y lo han llevado a reformas de planes de estudio y a construir edificios pensando en esa interacción. Eso significa cambiar completamente la estructura organizativa de un centro y esa estructura organizativa se favorece también con un modo de… con una arquitectura interna también diferente. Si ahora has entrado en este Departamento habrás visto que está lleno de cubículos…
E: Sí.
P: Si vas a Pedagogía también. Despachos que son cada vez más pequeños. Este era un despacho que… aquí había un despacho grande para tres personas que hemos ido dividiendo. Y esos espacios de comunicación pues son necesarios y hay que diseñarlos.
El trabajo en grupo enriquece porque te da otra visión pero para eso tienes que tener una mentalidad receptiva. No puedes… tienes que verlo como una ventaja, una oportunidad… Y otro grupo de personas entenderá que es una pérdida de tiempo estar escuchando otras cosas (yo ya sé hacer lo que sé hacer y aquí me quedo). Entonces así evolucionas más y te enriqueces más como persona, docente, etc.

Entrevista profesor enlace caso 3. 0:22:16.886 – 0:24:00.893

E: Entonces, en comparación con ese trabajo en solitario, cuáles dirías que son las ventajas de trabajar con un equipo docente.
P: Vale, ya sé adónde vas. A ver, a mí no me ha costado nada trabajar con un equipo docente. De hecho yo creo que trabajando como tutor en esta metodología necesitas un equipo docente. Eso es que es primordial, necesitas el apoyo, el seguimiento, el poder compartir los problemas que has tenido dinamizando una clase, o con un alumno que no habla, o con un alumno que no participa. Entonces ese apoyo constante es necesario. En cambio, si estás trabajando solo, bien, igual planificas las clases respecto a las necesidades que van surgiendo. En cambio cuando estás metido en un módulo tienes un calendario limitado. Si cada módulo tiene seis o siete semanas y cada semana se dedica a un problema específico pues ya eso mismo te limita. Entonces, en ese aspecto igual las limitaciones de la propia metodología pero yo diría que no hablaría yo de diferencias…
Igual al trabajar en una metodología tradicional puedes trabajar tranquilamente en solitario, en cambio en estas metodologías más activas. Más en las que el alumno es el protagonista y el profesor es el guía, necesitas el apoyo del equipo docente.

Entrevista profesora 4 caso 4. 0:27:14.592 – 0:29:07.394

P5: Tienes que trabajar más cuando trabajas en equipo, tienes que estar más disponible.
P4: Yo es que creo que estamos en una etapa de trabajo en equipo todavía muy inicial. Todavía no sabemos trabajar bien… Si está bien repartido el trabajo y las tareas en realidad no es más trabajo pero creo que todavía como equipo nos falta madurar para el trabajo en equipo. Hemos hecho mucho, pienso que hay muchísimo avance, mucha mejora, que se puede repartir un poco este peso de pensar. Por eso yo pensaba en la coordinación de tareas: yo reflexiono sobre este proyecto, lo trabajo y lo doy un poco masticado al resto y reparto tareas más pequeñas que son abarcables en un periodo concreto y luego yo tengo otro trabajo. Yo creo que, en algunas cosas, se está trabajando así ya pero empezar es complicadísimo. Y, además, empezamos con una base y un aprendizaje que tenemos, por una lado del grupo anterior y, por el otro, de experiencias de cada uno en otros equipos, en otros cursos... Pero no es tan fácil, por ir a un curso tú no aprendes cómo se… De trabajo en equipo he hecho un curso, otro de liderazgo de equipos universitarios. Aprendes muchas cosas,

tiene mucho sentido pero el sentido completo estaría si todo el equipo hace esto. Yo creo que, cuando respondemos que quita tiempo para uno mismo, en parte, es porque no lo estamos haciendo todavía lo bien que toca.

Sesión 2 de revisión del mapa conceptual del caso 6. 0:13:36.136 – 0:15:12.404

Para mí ha sido muy enriquecedor por trabajar con otras personas, ya de entrada, con las que, a lo mejor, yo no hubiera trabajado nunca. Porque, bueno, pues no son de mi misma asignatura y, si no coincides en algo en común, pues a lo mejor son personas con las que no hubiera trabajado nunca. El tener otra visión de otras personas, de otro departamento, de otra asignatura que provienen de otra titulación, que tampoco es la mía ¿no? Pues a mí, en general, me ha resultado muy enriquecedor.

Entrevista profesora enlace caso 9. 0:17:27.265 – 0:17:51.577

Pero a mí como profesor me hace esforzarme mucho. Yo siendo veterinaria tengo algunos de medicina, de nutrición, de enfermería, de estomatología, de biología, de QFB... tienen su propia problemática, y yo no puedo decir "eso no lo sé", o "eso no me interesa", porque es mi alumno. Entonces hay veces que me hacen preguntas de odontología, imagínate: "¿y por qué esto?" ¡Santo niño de Atocha! y me... Entonces sí he ido aprendiendo mucho de las otras licenciaturas. Tan es así que siendo médico veterinario he hecho diagnósticos de medicina humana sin verlo, digo: "esto es esto", de tanto que te enriquecen. He aprendido, por ejemplo, de un agrónomo, yo no sabía, por ejemplo, de que hay plantas que necesitan el hembra y el macho para que den frutos, eso yo ahí no lo sabía, ahora lo sé y de enfermedades de plantas que en mi vida se me hubiera imaginado que había y que ahora me dicen: "es que si esto existe, que es importante que el declive de la tierra para la absorción de nutrientes de la planta…", ay, fíjate, eso nunca lo hubiera pensado, ¿no?. El de los chicos de nutrición, que hay problemas a nivel psicológico que afectan a la nutrición, no nada más el orgánico. Entonces es que no hay que perder de vista ese punto, me enriquecen y me obligan a investigar y me obligan a estar inscrita en varias revistas científicas que traigan lo último de lo último para poder ayudar a mis chicos. Pero sí es un reto muy grande porque tienes que estarte formando día con día, leyendo día con día, requiere también un egreso económico porque tienes que estar pagando las revistas, tienes que estar comprando tus libros, pues por lo menos con tres años cuando más viejos y renovarlos, entonces sí es un gasto. Pero vale la pena, sí vale la pena porque te mantiene muy actualizada.

Entrevista Prof. 3 caso 15. Coordinadora de Tronco Divisional CBS. 1:09:44.492 – 1:11:55.143

La sensación de seguridad, de sentirse arropado por un grupo con el que compartir las inquietudes y los problemas del día a día que pueden surgir en el aula y con el que, además, se comparten responsabilidades, es la otra gran ventaja del trabajo con otros que apuntan estas personas que lo experimentan.

P4: Para mí, si ponemos el trabajo en equipo siempre gana al trabajo individual, hasta en estímulo. Hasta que un día estás tú bajo y otro alto, hasta que mi propia idea sobre la que otro me da una visión o me hace una crítica y, de repente, se convierte en una buena idea y era sólo una idea… Yo lo veo mucho más positivo que negativo.

Sesión 2 de revisión del mapa conceptual del caso 6. 0:16:30.550 – 0:16:54.955

Yo en general le veo muchas más ventajas que inconvenientes. Le veo sobre todo la ventaja del apoyo en todo. En la preparación de materiales, en selección de contenidos. O sea, el tener otra opinión a la hora de decidir, porque al final en cualquier asignatura hay muchas cuestiones que decidir ¿no? No tanto, a lo mejor en contenidos, que nos vienen un poco más marcados, pero bueno, sí a lo mejor, en secuenciación, en tiempo, en la planificación que dedicas a cada cosa, en el tipo de actividades… Un poco también lo que decíamos antes: está claro que hay que dar esto, pero ahora, cómo. Vamos a hacer este problema, vamos a hacer el otro. Y entonces a mí, para eso, para la selección de qué tipo de materiales utilizar y la duración pues me ha venido siempre muy bien el trabajar con compañeros y, sobre todo, compañeros que tienen más experiencia.

Entrevista profesora enlace caso 9. 0:12:04.697 – 0:12:58.166

E: Trabajar juntos en la universidad no debe resultar fácil ¿qué es lo que os da fuerzas para hacerlo?
P: Los alumnos, a mí los alumnos. Tenemos muy buenos alumnos y es una tarea muy hermosa formarles. Y tampoco es tan difícil trabajar en grupo, tengo un grupo que está bien, está muy bien.
E: Está bien que me contradigas…
P: ¡Era peor trabajar sola, eh! Mucho peor.
E: ¿Por qué era peor?

> *P: Una sensación de soledad, de no poder confrontar y de exceso de trabajo, de estar completamente sobrepasada.*
>
> Entrevista profesora enlace 2 caso 12. 0:29:45.095 – 0:30:27.742

> *Pois mira, eu creo que a principal vantaxe é o feito de que te atopas como máis apoiada, asesorada e informada. No senso de que, por exemplo, nas nosas reunións comentábamos os resultados de determinada actividade, nunha actividade práctica e a algúns profesores lle funcionaba mellor, a outros peor, pero ao mellor era unha actividade que a ti non se che ocorrera e que, de repente, resulta que coa materia que ti das, remodelándoa, pois pode ir moi ben. É dicir, eran suxerencias para que ti te melloraras tamén na túa propia materia. Ao mesmo tempo, pois o feito de poder ter ese marco de comparación, tanto das actividades que fas como incluso das propias valoracións dos alumnos, pois como que te reafirmaban. Porque se un pouco ves que as túas actividades están sendo ben representativas do que o alumno está aprendendo e unha actividade semellante noutra materia está facendo o mesmo, a min como que me daba seguridade de que o estaba facendo ben, de que non estaba equivocada co tipo de traballo que estaba facendo cos meus alumnos. Eu creo que iso foi o máis importante.*
>
> Entrevista profesora 1 caso 13. 0:21:3353.492 – 0:23:15.951

Durante el curso 2005/06 un grupo de diecinueve profesores de diez titulaciones se acoge a una convocatoria del Vicerrectorado de Innovación y Calidad de la Universidad de Deusto para desarrollar *un proyecto de innovación docente con el objetivo general de revisar y adaptar sus asignaturas, según las claves de aprendizaje por competencias y planificación del trabajo del estudiante en créditos ECTS, que demanda el Plan de Convergencia para el Espacio Europeo de Educación Superior. Un objetivo secundario era crear grupos colaborativos de profesores que, dentro de la Universidad y de sus respectivas Facultades, fuesen referencia de buenas prácticas docentes* (García y Poblete, 2007: 1).

En el desarrollo del proyecto se han incluido 10 sesiones de trabajo conjunto del equipo distribuidas a lo largo del curso y que resultaban fundamentales para poner en común el trabajo realizado, analizar lo hecho e ir programando cada paso del proceso. Estas sesiones eran coordinadas por los formadores encargados del proyecto que podían ir evaluando tanto los avances en la tarea como en el propio proceso grupal de los participantes. En la VII Jornada de Aprendizaje Cooperativo celebrada en Valladolid en julio de 2007 (JAC07), Ana García Olalla y Manuel Poblete Ruíz, presentan un resumen de los aspectos que reiteradamente se han registrado durante ese proceso. Apuntamos a continuación algunos de ellos por coincidir en gran medida con el tipo de resultados de los que nosotros estamos hablando (*G*arcía y Poblete, 2007: 10-11).

Entre los beneficios obtenidos por la participación en el proyecto que ellos mencionan nosotros seleccionamos aquellos que están más directamente derivados del trabajo en equipo:

- *El diálogo / debate propiciado en las sesiones ha permitido un aprendizaje socializado muy interesante y enriquecedor, con un importante papel en la clarificación, ya que las dudas de los participantes eran muy parecidas.*
- *Las correcciones realizadas por los formadores a las aportaciones de los participantes han sido de gran ayuda.*
- *El ambiente de distensión y dinamismo de las sesiones ha permitido conciliar el bienestar con la eficacia.*
- *La información y los ejemplos que se han debatido fueron de un alto valor clarificador.*

Las siguientes son algunas de las limitaciones de carácter general a las que hacen referencia:

- *Es una tarea que implica mucho tiempo de dedicación y mucho detalle. Durante la experiencia del proyecto piloto faltaba tiempo para trabajar adecuadamente entre sesiones lo tratado y rentabilizar la documentación y la información aportada por los coordinadores.*
- *El número de alumnos por aula, cuando es numeroso.*
- *Aunque se cambien las guías de aprendizaje puede existir una fuerte inercia por parte del profesorado para dar las asignaturas de la misma forma.*
- *En la actualidad el profesor tiene dos frentes contrapuestos en la cabeza: acreditación, que premia la investigación y publicaciones y las clases, que prima la docencia.*

Para contrarrestar esas limitaciones proponen las siguientes soluciones:

- *Reconocimiento formal e informal a la dedicación extra que supone el cambio.*
- *Formación y apoyo al profesorado.*
- *Potenciación del trabajo en equipo de los profesores, bien por materias, bien por cursos, bien por titulaciones o carreras.*
- *Colaboración, apoyo y liderazgo por parte de los inmediatos superiores.*
- *Facilitar a los profesores la acreditación externa, publicaciones, congresos e investigación para que puedan concentrarse en la docencia.*

Requisitos del trabajo con otros

Al preguntar a los docentes participantes en el estudio sobre las condiciones necesarias para que los equipos docentes funcionen bien todos ellos piensan en primer lugar en características o claves personales. Lo cual tiene mucha lógica porque, al fin y al cabo, los equipos están formados por personas que tienen unas potencialidades e intereses concretos pero que han de compartir alguna meta.

DIMENSIÓN	CASO / CATEGORÍA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
REQUISITOS	CARACTERÍSTICAS PERSONALES	■	■	■	■		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	14
	ESTILO DE TRABAJO	■	■	■	■				■	■	■		■	■	■	■	11
	Voluntad de trabajar en equipo	■	■	■					■	■	■		■	■	■	■	10
	Satisfacción intrínseca	■															1
	Gusto por el trabajo en armonía				■											■	2
	CARACTERÍSTICAS PERSONALES FACILITADORAS	■	■					■		■		■	■	■	■	■	9
	Capacidad de escucha y discusión	■	■														2
	Respeto hacia los compañeros		■					■							■	■	4
	Humildad		■											■			2
	Capacidad de trabajar en equipo									■							1
	Flexibilidad											■					1
	Empatía													■			1
	Madurez personal (para comunicar experiencias y recibir críticas)												■				1
	ACTITUD ANTE EL TRABAJO			■										■		■	3
	Vocación docente			■													1
	Inquietud intelectual			■													1
	Mentalidad receptiva			■												■	2
	Interés por la docencia													■			1
	Profesorado que se recicle													■			1
	COMPROMISO CON EL EQUIPO						■	■	■		■	■		■			6

DIMENSIÓN	CASO / CATEGORÍA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
	Disponibilidad						■				■						2
	Implicación real							■			■						2
	Generosidad								■								1
	Disposición para aportar ideas nuevas											■					1
	Honradez													■			1

Tabla 37. Fragmento 19 de la tabla de frecuencias elaborada a partir del análisis de contenido de los mapas conceptuales. Fuente: Elaboración propia

Entre estas características destaca en primer lugar la voluntad de trabajar de este modo y las ganas de hacer algo bien, el mensaje que nos transmiten los participantes es que con el trabajo en equipo, como para muchas otras cosas, "querer es la primera condición para poder".

P3: Realmente yo creo que la voluntad de hacerlo es la más importante.
P2: Que haya voluntad de trabajo en equipo, ésa es la primera.
P3: La primera y la más importante. Parece una perogrullada pero…
P2: Si no estás dispuesto no hay trabajo en equipo.
P3: Si no quieres hacerlo y te parece que todo es una imposición…
P2: Es que, en este sistema de prácticas y de teoría, si una persona no está de acuerdo, ya se rompió el sistema. (…). Entonces tiene que haber un consenso y, para eso, voluntad de trabajar en equipo.

Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 2. 2:16:40.993 – 2:17:08.481

E: Y siguiendo un poco en la misma línea, ¿podrías trabajar con cualquier profesor colaborativamente?
P: ¿Con cualquier profesor? En teoría, pues sí, pero después, claro, cada profesor es un mundo ¿no? Entonces, como en todo tipo de interacción, si hay dos personas y las dos quieren trabajar pues se puede trabajar, si uno de los dos no quiere… A mí me ha ocurrido que algún profesor que, descaradamente en el campo investigador tratan de utilizarte para hacer curriculum ¿no? Y yo eso como creen que soy idiota y no me doy cuenta pero me doy cuenta muy pronto, no hace falta… a veces la experiencia te dice con qué personas estás tratando lo que pasa es que en un momento dado, coyunturalmente te interesa no romper porque ves más cosas positivas que negativas sabiendo que además esa persona en un tiempo, en un tiempo determinado… Es decir, que no se metió con una mentalidad abierta para continuar sino que se metió con un objetivo concreto, para hacer esto me uno… es algo coyuntural. Nosotros creemos en cosas más estables.

Entrevista profesor enlace caso 3. 0:48:58.315 – 0:50:01.756

P4: No es fácil pero tampoco se puede decir que no todo el mundo sirve. Pues sí. Lo que sí que pasa es que si tiene voluntad es un factor fundamental, si alguien no quiere, claro, no sirve, porque es que va a ser imposible pero a poco que quiera o se encuentre de qué manera esta persona puede aportar, que se le haga ver esto y que esa persona se comprometa en ese momento, sí es posible.

Sesión 2 de revisión del mapa conceptual del caso 6. 0:25:45.708 – 0:26:16.212

P4: Y, bueno, sí es verdad que te obliga a reunirte y a no organizarte tú mismo cuando quieres.
P5: A estar disponible porque sino no funciona.
P4: Sí, a estar disponible para hacer un esfuerzo…
P5: Y no sólo presencialmente sino por medios de comunicación como el e-mail.
P4: Disponible en general, sí.
P5: Porque cuando tienes una persona que jamás te responde un e-mail, tienes un problema. O si responde ciegamente, incluso lo que no has preguntando, dándole a lo de responder a todos también es un poco locura.

Sesión 2 de revisión del mapa conceptual del caso 6. 0:16:54.955– 0:17:25.150

…lo que hace falta es tener ganas de sentarte a discutir con tu colega sobre cómo debemos dar la clase de ese día o de la semana que viene o lo que me ha pasado hace un rato que: "mira, vengo de clase..." No hace falta, no hace falta más.

Entrevista profesor enlace caso 8. 0:19:21.254 – 0:19:36.78 *Desde mi punto de vista, gran parte del éxito está basado en unas relaciones personales que no necesariamente tienen que ser relaciones*

personales de amistad fuera de la universidad, pero sí unas relaciones personales de confianza. Confianza y cierto conocimiento de la gente para saber lo que le puedes pedir o lo que te puede dar. Hay que conocer un poquito y hay que confiar. En la universidad, por desgracia, esto no siempre es tan fácil, porque los egos son muy grandes y trabajar en estas condiciones requiere dejar el ego un poquitín aparcado fuera del despacho cuando entras a discutir en el grupo, porque si no ese grupo dura tres días. Es difícil, yo reconozco que es difícil.

Entrevista profesor enlace caso 8. 0:50:50.902 – 0:51:59.0406

E: Trabajar juntos en la universidad no debe resultar sencillo, entonces ¿qué es lo que os da fuerzas para hacerlo?
P: Pues yo creo que es una motivación muy altruista. Tiene que ser alguien a quien realmente le apetezca porque sí, diría yo. Esta es de esas cosas que no están retribuidas de ninguna manera. Y la verdad es que los compañeros con los que he contactado son compañeros que yo sabía de entrada que ya tienen una predisposición o una sensibilidad a organizar tipos de actividades con alumnos que puedan mejorar en algo y que no reviertan directamente en ponerse una medalla de ningún tipo. Y como yo también lo he intentado con estos dos compañeros que ya conocía previamente, pues ellos ya estaban bastante motivados y yo también. Pero vamos, pienso que es algo que a nivel general es difícil. O sea, si yo pienso ahora en el global de compañeros de mi escuela, por ejemplo, y les digo: "pues bueno, vamos a intentar lanzar esto a gran escala", lo veo difícil. Veo gente, además, muy recelosa a colaborar, que parece increíble, pero es así.

Entrevista profesora enlace caso 9. 0:20:50.967 – 0:22:04.334

E: ¿Qué dirías que hace falta para que un equipo docente funcione bien?
P: Mucha voluntad de los profesores, mucha voluntad, no es dinero, no es dinero. Porque aquí, qué bueno que se hicieron las becas de educación, la beca de no sé qué. La beca… No es dinero, es que nosotros tengamos más disposición de escucha, y eso es educación, eso es formación desde el principio, yo creo. A pesar de que son encantadores pero algo que nos ayude a poder tomarnos más en serio con los trabajos que estamos haciendo.
E: ¿Y cuándo se podría decir que un equipo docente funciona bien?
P: Cuando hay empatía.

Entrevista Prof. 11 caso 15. Coordinadora Licenciatura. CAD. 1:10:57.096 – 1:11:38.124

Si pretendiésemos establecer el perfil deseable de la persona competente para trabajar en equipo y liderarlo a partir de las ideas que nos trasladan los participantes en el estudio diríamos que tiene que ser una persona con motivación intrínseca para superarse y para trabajar con otros, con mentalidad receptiva, con capacidad de discusión, asertiva, humilde, respetuosa, con competencia comunicativa, con capacidad para dar un tratamiento constructivo a los problemas, y a la que le guste trabajar en armonía.

P3: Yo pienso que es más estar abierto a las ideas de los otros, a escuchar las ideas de los otros. Más eso que compartir la misma perspectiva. Porque yo pienso que, a veces, nos convencemos unos a los otros. Uno piensa de una manera y otro de otra pero…
P2: Pero que somos lábiles, nos dejamos convencer. La innovación surge precisamente de tener la posibilidad de razonar entre todos sobre cuál es la siguiente posibilidad que nos tocaría. Entonces ahí el grupo sí que funciona.

Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 2. 2:16:03.726 – 2:16:31.239

E: ¿Y qué crees que es necesario para que un equipo docente funcione?
P: Hombre, pues yo pienso que eso va mucho en personalidades.
E: En personalidades.
P: En personalidades de gente que en realidad sea gente que no le guste el conflicto. Bueno, que no le guste, gustarle el conflicto casi diríamos que a nadie le gusta el conflicto, ¿no? Pero que de alguna manera que evitar conflictos sea un rasgo que… que tenga claro que le gusta trabajar con la gente y le gusta trabajar en armonía. Entonces, cuando no va a intentar crear conflictos, cuando va a intentar hacer… un buen comunicador, asertivo, simpático y, cuando hay conflictos va a intentar plantearlos de un modo lo más constructivo posible. Entonces más o menos cuando esas personalidades confluyen en módulos, en materias, en grupos de personas, realmente es lo que hace que un grupo trabaje bien.

Entrevista profesora 3 caso 4. 1:11:40.229 – 1:12:50.502

E: ¿Qué dirías que hace falta para que un equipo funcione bien?
P: Paciencia.
E: ¿Y ya está?
P: Mucha paciencia. No es broma, eso que dicen del talante ahí está. Pero, en general, paciencia, respeto por el trabajo del otro y mucho porque Ir de sobradillo -que hay mucha gente por ahí que va de sobradilla- no puede funcionar si tú quieres realmente llevar con gente una asignatura o cualquier actividad.
Entonces, paciencia para aguantar mucho y respeto por los demás, yo creo que son los aspectos fundamentales. Y luego pues sí, lo que se dice de ser capaz de trabajar con gente: respetar las opiniones del otro, intentar aportar sin imponer, intentar razonar... Que yo creo que es lo que intentamos o lo deberíamos intentar, lo que pasa es que a veces a algunos de los que decimos que hay que convencer, pues nos cuesta. Es más fácil imponer, sobre todo si el que habla es el catedrático o es el jefe de la tropa, ¿no?

Entrevista profesor enlace caso 7. 0:43:03:566 – 0:44:24.835

E: ¿Qué dirías que hace falta para que un equipo docente funcione bien?
P: Lo primero, buena voluntad por todas partes, que parece que a veces se supone pero no siempre es así. Y luego, de verdad, pues espíritu colaborativo, que al final, uno lo que quiera es que todos sumemos, y no apuntarse la medalla. También capacidad de trabajar en equipo, que es algo que a los alumnos nuestros yo creo que se lo pedimos ahora mucho, y todos se lo decimos, que hay que saber trabajar en equipo. Pero a veces nosotros no sabemos trabajar así.
E: ¿Y podrías trabajar en equipo con cualquier profesor o profesora?
P: Con cualquiera, con cualquiera, yo te diría que no.
E: ¿Cuál o cuáles podrían ser esos elementos que harían que no pudieses?
P: Pues esa falta de espíritu colaborativo, por ejemplo. Esas mentalidades en las que hay gente celosa de "no, yo no suelto nada hasta que tú no hayas dicho", esos sentidos de posesión del estilo "ésta es mi asignatura", y hay gente que incluso a la que le da la sensación de que ¡cómo los vas a fiscalizar!
Pienso que hay gente que si yo me sentara con ellos para decir: "¡Oye! Vamos a ver, tú que te quedas en tu asignatura, yo te puedo orientar", tendrían esa barrera de decir: "oye, tú vienes aquí a fiscalizar lo que yo doy en mi clase, en mi asignatura". Con esa gente yo creo que no podría, no podría trabajar con ese tipo de mentalidad.

Entrevista profesora enlace caso 9. 0:23:02.634 – 0:24:44.436

E: E que dirías que fai falta para que un equipo docente funcione ben?
P: En primeiro lugar, vontade por parte dese equipo docente. En segundo lugar, interese pola docencia, polo traballo que facemos. En terceiro lugar, tratar de entender aos alumnos, que é algo que é bastante infrecuente tamén. E, en cuarto lugar, eu creo que é moi importante que dentro do equipo haxa unha boa parte de profesorado que se estea reciclando continuamente. É dicir, cando digo reciclando estou pensando sobre todo en novas técnicas de aprendizaxe, en innovación docente, por dicilo dalgún xeito. Porque si polo menos hai algúns que se reciclan e que teñen así preocupación por innovar, como que se produce un certo contaxio, podes ser capaz de contaxiar esa preocupación.
E: E poderías traballar en equipo con calquera profesor ou profesora?
P: Non o sei. Non creo, non creo que puidese con todo o mundo.
Non estou pensando en persoas en concreto. Estou pensando en que seguramente me resultaría moi difícil traballar con persoas apáticas co seu traballo, e con pouco interese por todo o seu traballo. Iso si me resultaría moi complicado. Ten en conta que eu estou falando desde o punto de vista da nosa experiencia dese grupo de avaliación continua, que foi positiva en todos os sentidos, pero que tivemos a sorte de que, como o fixemos voluntariamente, todos estábamos interesados no tema. Entón foi unha situación un pouco particular.
É certo que este ano pois xa o estamos facendo, tanto con xente moi interesada como con xente pouco interesada, pero tampouco hai unha colaboración e unha coordinación tan estrita como tiñamos nós no grupo de avaliación continua.

Entrevista profesora 1 caso 13. 0:42:01.067 – 0:45:21.839

… lo más importante en la relación que tú y yo podemos establecer, pero esa relación va a ser de un supuesto: yo reconozco en ti tus posibilidades y tú reconoces en mí mis posibilidades. Yo creo que trabajar en equipo es respetarse el uno al otro, reconocerse y ser armoniosos (…) Hemos tenido grupos en que los maestros han tenido enfrentamientos pero eso es bueno también, siempre y cuando no llegue al insulto, cuando sean en la cuestión académica teórica de investigación, es correcto. Podemos tener divergencias sobre lo mismo, pero lo sustentamos; pero cuando llegan a lo personal…

Entrevista Prof. 2 caso 15. Coordinador de Tronco Divisional CAD. 1:40:28.649 – 1:41:24.296

Al compromiso individual con el equipo también le dan mucha importancia, consideran que los agentes deben implicarse realmente y estar disponibles para el desarrollo de los propósitos comunes. Esta afirmación nos evoca a Slavin que, tras haber hecho una extensa revisión de la investigación sobre el aprendizaje cooperativo en primaria y secundaria, llega a la conclusión de que *los métodos de aprendizaje cooperativo pueden ser un medio eficaz de aumentar el rendimiento del estudiante, pero sólo si incluyen unos objetivos de grupo y contemplan la responsabilidad individual* (Slavin, 1999:32). Aunque nosotros no estamos estudiando equipos formados por estudiantes de primaria y secundaria, consideramos a los docentes como sujetos que aprenden y al equipo docente el medio para hacerlo a través del aprendizaje colaborativo. Nos resulta interesante comprobar que, en nuestro estudio, también la existencia de unos objetivos de grupo y de la responsabilidad y compromiso individual de cada participante emergen como dos aspectos fundamentales para el buen funcionamiento de los equipos.

Lo cual nos recuerda otra vez a Senge (2005) cuando explica que la visión compartida es necesaria para que se produzca el avance en el equipo pero ésta solamente se da si coincide con las visiones personales y, por tanto, cuenta con el compromiso real de cada uno de los integrantes del equipo.

Aunque con menor frecuencia los participantes en nuestro estudio señalan que la actitud de cada docente de cara a su profesión también tiene incidencia en los procesos grupales e indican que la existencia de vocación docente y la inquietud intelectual afectan positivamente al conjunto.

> *E: ¿Y qué dirías que hace falta para que un equipo docente funcione bien?*
> *P: Disposición, que comprometa su parte individual a la colectividad, porque a veces pensamos que el trabajo colectivo es algo separado. Para mí el trabajo colectivo es el compromiso de la individualidad puesta en marcha. O sea, no hay trabajo colectivo si tú no te involucras individualmente. Es como el amor, el amor es una cosa colectiva de un grupo de dos pero lo que se pone en juego es la individualidad. Y eso conlleva una serie de cosas: comunicación, diálogo, confrontación… toda una amalgama de complejidades.*
>
> Entrevista Prof. 7 caso 15. Reciente incorporación. CSH. 0:55:20.308 – 0:56:35.180

> *Una pregunta muy interesante, ¿qué nos da fuerza? Pues yo creo que la vocación, el tener vocación. Como decía antes cuando nos metimos en esto no nos pagaron más, no nos pagan más por esto aunque ahora ya sí que te cuenta en tu curriculum en lo que son los… algo, lo que pasa es que tampoco tengo yo muy claro cuánto son las… la parte adicional de las autonomías –no sé si en Galicia lo tenéis, ¿no?- salario adicional que te paga la Comunidad Autónoma por tus logros, Complemento Autonómico se llama aquí, ¿no?*
> *Entonces nos mueve la vocación fundamentalmente, el tener… ser inquietos, personas con ganas de hacer cosas y dejar cosas bien hechas es lo que nos mueve.*
>
> Entrevista profesor enlace caso 3. 0:41:39.708 – 0:42:30.887

> *…el trabajo en equipo requiere una actitud personal y una implicación muy importante y hay gente impresentable, pero como en todas partes. Además tengo clarísimo con quien trabajaría y con quién no. De hecho, conforme te haces mayor estás dispuesto a soportar menos cosas. Te haces más maniático y más intransigente. Por eso te decía lo de la paciencia y el respeto, eso hay que cultivarlo y mantenerlo.*
>
> Entrevista profesor enlace caso 7. 0:46:12.253 – 0:46:39.541

> *P4: Si tiene éxito irá para adelante y, si no tiene éxito, pues el grupo ese no irá para ningún lado. La gente empezará a decir que sí pero a no hacer nada y, al final, se cargan el trabajo.*
> *E: ¿Entonces podríamos decir que uno de los requisitos del trabajo con otros es la experiencia de éxito en el equipo o no?*

P3: El problema que hay en los trabajos de grupo es que se cargue uno con todo el trabajo y los demás no hagan nada.
P1: El requisito del trabajo con otros es que haya una correspondencia en el trabajo. O sea, una correspondencia en la participación, una coparticipación de verdad.
P3: Y no que todos digan que sí y dos trabajan y los otros 8 se dedica a…
E: Es decir, ¿una implicación real por parte de los participantes?
P1: Implicación real, sí, que haya una implicación real. Es decir, a uno no le importa, llegado el caso, hacer el 90% si ve que el otro se esfuerza en hacer el 10. Pero que la cosa sea real.
P3: Pero ese 10% que esté bien hecho.
P1: Que esté bien hecho y se vea que está hecho con interés…
E: ¿Que haya una responsabilidad compartida?
P1: Una responsabilidad compartida, sí.
(…)
P1: Y, en el contexto en el que nosotros trabajamos, ser agradable.
E: ¿Empatía?
P1: Empatía, sí. Como decían: "First to be nice". Si tengo que hacer un trabajo en el que no hay una recompensa económica como tal, es decir, que las recompensas son un poco las que tú sientes, el "feeling" que tú tienes con el trabajo que haces y tal… Empatía personal… no sé, o disponibilidad al menos, predisposición. Es decir, trabajar con alguien que se implique realmente, tenga la responsabilidad compartida pero con el que prácticamente no puedas cruzar una palabra sin empezar a discutir pues es un horror, ¿no?

Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 10. 1:18:33.206 – 1:21:24.609

DIMENSIÓN	CASO / CATEGORÍA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
REQUISITOS	CONDICIONES INTERPERSONALES	■	■	■	■	■	■	■	■	□	■	■	■		■	■	13
	COMPATIBILIDAD DE LOS INTEGRANTES	■	□		■	□	□	■	□	□	□	■	■		■		6
	Sintonía ideológica	▒	□	□	▒	□	□	▒	□	□	□	▒	▒		▒		6
	Sintonía intelectual	▒			▒	□	□	▒	□	□	□	▒	▒		▒		6
	Entendimiento personal	▒	□		▒	□	□	▒	□	□	□	▒	▒		▒		6
	Entendimiento afectivo	▒	□	□	▒	□	□	▒	□	□	□	▒	▒		▒		6
	Entendimiento para resolver problemas en la acción	▒			▒	□	□	▒	□	□		▒	▒		▒		6
	ELEMENTOS COMPARTIDOS		■	■		■	■		□		■	■	■			■	8
	Existencia de un proyecto compartido claro para todos		▒			▒	▒				▒	▒	▒			▒	7
	Confianza en el proyecto a desarrollar					□							▒				1
	Protocolo de comunicación para poder tener recursos compartidos					▒											1
	Desarrollo de un lenguaje común			▒												▒	2
	OPTIMIZACIÓN DE RECURSOS HUMANOS					■	■		■								3
	Complementariedad de aportes					▒											1
	Cobertura de las necesidades específicas del proyecto					▒											1
	Ajuste de expectativas a las posibilidades reales					▒	▒		▒								3
	Identificación y optimización de las aptitudes de los integrantes						▒		▒								2
	CUIDADO DEL FUNCIONAMIENTO DEL EQUIPO			■	■		■		■			■				■	6
	Presencia de líderes académicos				▒				▒								2
	Tratamiento constructivo de los problemas				▒												1
	Buen clima relacional						▒		▒			▒					3
	Roles diferenciados															▒	1
	Proceso de maduración grupal															▒	1

Tabla38. Fragmento 20 de la tabla de frecuencias elaborada a partir del análisis de contenido de los mapas conceptuales. Fuente: Elaboración propia

Del mismo modo, continuando con características personales pero ya superando el nivel de la individualidad y pasando a las condiciones interpersonales -que se tienen que dar entre los diferentes integrantes del grupo-, diríamos que, para que se desarrolle una buena experiencia

de trabajo en equipo, se necesita sintonía y entendimiento a cuatro niveles diferentes: el ideológico, el intelectual, el personal, el afectivo y el operativo o de resolución de problemas en la acción.

> *P2: No es simplemente una sintonía personal. Es decir, yo tengo amigos también en el Departamento, y con quien puedo irme a comer y pasar dos semanas juntos en un país extraño a muchos quilómetros de aquí y muy bien.*
> *(…)*
> *Pero tampoco esa es la clave. Es decir, ¿esa afinidad es necesaria? Sí, pero hay que pensar en más requisitos. ¿Sintonía intelectual? Pues también; ¿sintonía ideológica? Pues también. Y… yo no sé, formas no de interpretar los problemas sino de verte cuando los estás resolviendo en la acción, es que no sé, eso…*
> *P1: Eso me ha sonado muy pedagógico y no lo he entendido.*
> *P2: Que tú puedes hacer análisis de situaciones en un plano intelectual y estar compartiéndolas pero cuando esas soluciones las has pensado en ese plano intelectual y piensas en los recursos, en los tiempos, en las estrategias… después te pones a desarrollarlas y no te entiendes. Y eso tiene que ver… no sé con qué pero es una cuestión…*
>
> Entrevista profesores del caso 1. 1:27:59.346 – 1:30:04.277

> *P2: Sí, eso es lo que te iba a decir yo, que igual ahí… porque, según con que persona, tienes más paciencia o menos. Y, además, hay afinidad de carácter y… Fíjate, que eso no quiere decir que los caracteres tengan que ser iguales porque Miguel como persona es muy diferente a mí, lo que pasa es que sí que es verdad que nos llevamos bien. Igual sí que hay otro que sí que es igual que tú y…*
> *P1: Y no te llevas nada bien.*
> *P2: Quiero decir, que igual hay uno con un carácter más parecido pero…*
>
> Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 7. 1:13:37.007 – 1:14:20.148

> *P3: La tolerancia, pon la tolerancia.*
> *P2: Más que compatibilidad de caracteres, tolerancia.*
> *P1: Eu deixaría a compatibilidade de caracteres e a tolerancia é básica tamén. Vós sabedes ben que traballar con alguén con quen non tés química é…*
> *P2: Pero, se hai tolerancia, superas iso.*
> *P1: O problema é cando a outra persoa non é tolerante, Paco.*
> *P3: No te queda otra que tolerarlo tú.*
> *P2: Se non é tolerante terminas nunha situación…*
> *P1: Eu deixaría as dúas cousas.*
> *P3: Sí, yo dejaría las dos cosas.*
>
> Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 14. 2:37:20.073 – 2:37:54.903

No en vano, todos ellos han dicho que no podrían trabajar en equipo con cualquier docente universitario o al menos no en las condiciones que desearían. Como comentaba uno de los entrevistados, sin limitarse a establecer un "pacto para no hacerse daño".

> *P2: Es que es complicado. Miguel y yo hemos trabajado… a ver, a nosotros siempre nos ha contado esto la mitad de créditos. Claro, era una asignatura de 8 créditos –con el Plan Piloto a lo mejor eran 12- y nos contaba 6 créditos a cada uno, naturalmente. Pero nosotros dábamos doce, es decir, los dos estábamos en el aula, incluso cuando había las conferencias, las conferencias las dábamos a la limón, ambos a la vez. Y en gran grupo tampoco uno estaba trabajando y el otro estaba fuera porque no le tocaba. Es decir, que nosotros hemos estado todas las horas permanentemente con ellos. Y eso es muy complicado si no hay alguien con el que te entiendas muy bien, es muy complicado encontrar. Incluso estoy pensando en amigos, amigos del Departamento con los que te vas muy a gusto a tomar cervezas y, bueno, pues en los Consejos de Departamento pues se defienden las mismas Tesis y con el que no me imagino dando clase…*
>
> Entrevista profesores del caso 1. 0:58:56.629 – 1:00:05.752

Se logra trascender a ese "pacto" cuando se llega a tener un proyecto compartido claro y atrayente en el que la complementariedad de los integrantes del equipo permita su total cobertura. Cuidar el funcionamiento interno del equipo manteniendo un buen clima relacional se hace también cuando se va más allá de ese "pacto".

Laura Varela hace en su Tesis Doctoral -defendida el 16 de abril de 2013- una interesante investigación sobre los servicios sociales comunitarios basándose en tres estudios de caso concretos. Aunque el trabajo en equipo no era el foco fundamental de su Tesis sí lo ha incluido como una dimensión de análisis, pues se preguntaba cuál es la filosofía de trabajo en equipo y cómo se articula ese trabajo en el centro de servicios sociales (Varela, 2013: 40).

Mientras que los docentes que han participado en nuestro estudio nos hacen llegar la idea de que para que el equipo tenga un buen funcionamiento es necesario contar con un proyecto compartido claro y atrayente para todos los integrantes del mismo, Varela nos comenta que los resultados de su trabajo revelan la falta de sistematización del trabajo en equipo como un aspecto que incrementa el malestar de los participantes en su estudio al no contar con un proyecto claro o un lenguaje compartido que facilite el entendimiento (Varela, 2013: 856).

> *P2: Es muy gratificante, es que si no se trabaja así… Si todo el mundo no tiene un concepto más o menos parecido de cómo tiene que ser el sistema, entonces esto sería imposible. Y todos tenemos una idea muy parecida de lo que pretendemos con la asignatura. Entonces eso es muy rico porque, además, tenemos la posibilidad de cubrirnos entre nosotros. Cuando tenemos un problema específico pues siempre tenemos a quien recurrir y nos puede echar una mano. Y eso se puede hacer si tienes un equipo montado, sino no lo haces.*
>
> Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 2. 2:09:08.973 – 2:09:37.373

> *E: ¿Qué es necesario para que un equipo docente funcione bien?*
> *P: Más que nada, el objetivo. Si en un grupo –el que sea- (…) todo el mundo va a girar alrededor del objetivo y le interesa ese objetivo y llevarlo a cabo, todo lo demás va a trabajar. ¿Por qué? Porque todos nos movemos a alcanzar ese objetivo y cada uno va a aportar algo diferente, siempre y cuando habiendo conocimiento -en el sentido de que todo el mundo interesado- y respeto, entonces va a trabajar bien ese equipo.*
> *Pero. Si en ese equipo hay alguien que se metió –y eso es común, sucede en los equipos de trabajo de los estudiantes- a ver qué puedo sacarle al otro o a ver si me apoyo en el otro, yo no hago nada; ya no funciona. Y si yo veo que ese objetivo tiene que llegar a A porque yo lo digo y otro dice que tiene que llegar a B porque él lo dice, ya no funciona tampoco.*
>
> Entrevista Prof. 8 caso 15. Coordinadora de Licenciatura. CSH. 1:22:32.291 - 1:24:15.605

> *E: ¿Y qué dirías que es necesario para que un equipo funcione bien?*
> *P: Es algo muy complicado. El primer motor yo creo que tiene que ser el objetivo común, que es un poco lo que hablábamos antes. Que además de que tú quieras enseñar o que se aprenda bajo unos parámetros que son los óptimos como el de hacer justamente ese trabajo de grupo, yo creo que va muy paralelo a la madurez personal, superar esos miedos que te llevan a querer que nadie sepa lo que haces porque quizá puede ser cuestionado o porque se te ha ocurrido tal cosa. El miedo a la generosidad sería una cosa de trabajarse y otros aspectos más personales del día a día a los que quizá no les damos importancia pero que la tienen, como la convivencia. Construir la relación es muy importante.*
>
> Entrevista profesor enlace 1 caso 12. 0:54:24.973 – 0:56:01.971

> *Como al final todo para mí son proyectos concretos, lo que se necesita es el proyecto. Yo que sé, si es un proyecto de innovación educativa tiene que ser capaz de hacer esta innovación, o de procesar los datos de la innovación, hacer algo que necesitemos en este proyecto concreto. Para mí cada grupo tiene unas tareas por lo que pueden ser muy diferentes los requisitos que... No es la persona lo que estoy buscando. Así como otros dicen: "No, es que tiene que ser una persona de este tal..." No, puedo trabajar con personas muy, muy diferentes, radicalmente distintas, pero si aportan algo al proyecto. O sea, lo que necesitamos en el proyecto es una serie de cosas, a veces son competencias, a veces son habilidades, a veces son conocimientos, a veces es contactos, a veces es... Entonces, ¿tú tienes lo que necesitamos para el proyecto? Vamos a trabajar juntos porque lo tienes, y además nos podemos entender. Quizá lo único es que podamos entendernos, que tengamos claro el proceso por el cual vamos a hacer las cosas, podemos llegar a un punto de acuerdo.*
>
> Entrevista profesor enlace caso 5. 1:28:11.201 – 1:29:02.532

P4: Y sí que creo que lo más importante es conseguir diferenciar qué puede aportar cada uno; cuál es su perfil; de qué manera se adapta el perfil de esta persona a trabajar en el equipo. Y que todo el mundo pueda entender –a lo mejor para esto todavía falta porque estamos un poco en ello pero, en parte, sí se está consiguiendo bastante-, de una forma un poco más natural a lo mejor, va integrándose en una parte, una tarea, lleva a cabo algo…
P5: Claro, ¿pero sabes también cuál puede ser el problema? Que el llevar una determinada tarea se transforme en una especie de nicho sobre el cual, en lugar de tener una actitud generosa con la propia competencia y se transforme en una cuestión de territorialidad. Y si tú, por ejemplo, tienes una actitud en la cual quieres ayudar a alguien que está haciendo esa competencia. En vez de agradecerlo y decir: "sí, te acojo, está muy bien la idea que aportas", a veces te encuentras con la actitud contraria que es de: "no te metas en lo mío". Cuando se reacciona de esta manera, que es muy poco asertiva, se rompe la comunicación porque es como un mensaje muerte, cosa que nos enseñaban también en el ICE, en el taller de relaciones interpersonales. Entonces cuando en una comunicación, en un diálogo, en un trabajo; no existe libertad para poder decir lo que piensas, no hay verdadera colaboración.

Sesión 2 de revisión del mapa conceptual del caso 6. 0:27:08.540 – 0:28:27.308

Las personas que participan en cada proyecto, normalmente compartimos los principios y objetivos del proyecto a tope. Totalmente. No nos tenemos que convencer mucho de por qué hacemos eso y por qué lo hacemos así. Porque esa es la primera parte del trabajo, diseñar qué queremos hacer y con qué motivo. De hecho, te asocias con uno u otro en función de intereses en ese sentido. A mí me interesa la formación de pregrado pero también me interesa la de postgrado mucho. Y ese tipo de cosas se comparten claro. De inicio y casi al cien por cien.

Entrevista profesora enlace caso 10. 1:11:02.349 - 1:11:53.949

P5: Igual se entiende aquí ya pero sí que la coordinación de la docencia, con el hecho de estar hablándolo y haciéndolo conjuntamente, evitamos duplicar información. O hacemos que una información que igual no ha quedado clara ese día en clase por lo que sea, el profesor que viene detrás pues lo refuerce. Esto lo hacíamos mucho en hombro tú y yo, lo comentábamos, con rodilla…
Te quedabas un poco más tranquilo al decir: "bueno, yo no lo he explicado bien o hoy no me han entendido bien porque llueve, por lo que sea. Pero sé que vendrá alguien detrás y lo podrá explicar mejor".
P3: O que un aspecto que yo no doy el otro lo da y, entonces, entre los dos hacemos uno.
E: Yo creo que eso lo podríamos incorporar aquí a la complementariedad de los profesores.
P3: Sí, yo creo que sí.
(…)
P2: No solamente este aspecto. Yo me sentía muy tranquila porque controlo unos aspectos y otros no los controlo nada.
P5: no tienes necesidad de controlarlos.
P2: Yo me podía dedicar a profundizar en mi aspecto y sabía que lo otro ya lo dabais vosotros.

Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 12. 3:14:42.987 – 3:16:34.470

Aunque con predominio de la dimensión personal, los participantes apuntan otro tipo de condiciones que podrían favorecer la constitución y desarrollo de los equipos docentes en la universidad. Entre ellos destaca un mayor reconocimiento de la actividad docente y de las figuras de coordinación a nivel de universidad y de sociedad en general; la potenciación del debate argumentado y la reflexión crítica en todos los niveles educativos para que, tanto estudiantes como profesores, se hayan formado con ello; y un apoyo institucional que pase por facilitar los medios para que dichos equipos no se vean atrapados por las diferentes trabas burocráticas.

Anglada-Monzón, Tejero-González y Ruiz-Barquín (2012) realizan un estudio cuasi experimental en el que trabajan con cuatro grupos experimentales -de entre 8 y 10 trabajadores de cuatro empresas diferentes- y un grupo control de diez trabajadores. Cada grupo estaba formado por adultos de un mismo equipo de trabajo, con unos mismos objetivos profesionales. Los cuatro grupos experimentales reciben el mismo tratamiento –formación mediante el programa *Adventure Based Couseling* en cuatro sesiones distribuidas en dos días, donde cada sesión ha

tenido una duración aproximada de entre tres y cuatro horas- pero cada grupo lo recibe en un momento diferente.

Hacen medida pre/post con la intención de averiguar la influencia de la formación en la capacidad de trabajo en equipo de los grupos, por ello recogen información a través de un instrumento de autoinforme, el *Team Development Inventory (TDI)* traducido al español, antes y después de que los grupos recibiesen su formación. Para determinar la influencia de la formación ofertada en las diferencias de los resultados pre y post, proceden de igual modo con el grupo control con un intervalo temporal semejante al de los demás grupos entre las dos aplicaciones.

Los resultados que obtienen confirman que el nivel de trabajo colaborativo de los grupos experimentales es mayor después de la intervención formativa que antes. Se produjo incremento en relación a las ocho dimensiones del test aplicado que pueden interpretarse como capacidades del trabajo en equipo: colaboración, asunción de riesgos, facilitación del trabajo, compromiso, percepción del emocional, flexibilidad, apertura y participación. Al mismo tiempo, los niveles de trabajo colaborativo del grupo de control se mantuvieron en el tiempo, pues no se identificaron diferencias significativas entre la medida pre y post.

Son resultados alentadores, pues demuestran que a trabajar en equipo se puede aprender y, ese aprendizaje, afecta al nivel de trabajo colaborativo que se da en los equipos. Por tanto, si deseamos en la universidad poder trabajar en equipo, no es descabellada la idea de formar para ello durante los niveles educativos anteriores o bien hacerlo de forma consciente en el ámbito universitario con estudiantes y docentes.

DIMENSIÓN	CASO / CATEGORÍA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
REQUISITOS	REFUERZOS EXTERNOS																3
	RELATIVOS A LA PROFESIÓN DOCENTE EN GENERAL																1
	Incremento de la valoración social de la actividad docente																1
	Educación que potencie el debate argumentado y la reflexión crítica																1
	RELATIVOS AL FUNCIONAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD																2
	Simplificación de los trámites burocráticos																1
	Reconocimiento real/ Incentivos (a modo de reconocimiento de dedicación o valoración en curriculum)																2
	Sensibilización de los docentes para que trabajen en equipo																1
	RELATIVOS A DINÁMICAS POTENCIADORAS																2
	Interacción entre diferentes equipos docentes																1
	Actividades de ocio compartidas																1

Tabla 39. Fragmento 21 de la tabla de frecuencias elaborada a partir del análisis de contenido de los mapas conceptuales. Fuente: Elaboración propia

> *E: ¿Qué es lo que hace falta a un equipo docente para funcionar bien?*
> *P: Pues formación, vocación, un buen apoyo institucional porque… un apoyo institucional, digamos, profesional que nos vaya indicando de una manera profesional, por lo tanto evaluando con encuestas qué es lo que tenemos, cómo se está respondiendo a qué tipo de satisfacción hay en el alumnado. Las encuestas que dan ahora al alumnado ellos mismos te dicen que no valen para nada, que sirven para poco. La institución tiene que ser activa pero tiene que ser activa de un modo más profesional y a veces vemos que se desperdician los propios profesionales.*

Aquí, por ejemplo, existe un plan estratégico para la Universidad de Málaga para ahorro energético, cómo es que no contamos con los profesores que están investigando sobre eso y subcontratamos a no sé quién, o no nos implicamos más. O los pedagogos para que hagan una predicción mucho más directa, mucho más de grano fino de lo que está ocurriendo en cada institución, en cada Facultad o en el centro.
Después tiene que cambiar en el sentido de una mayor formación, tenemos que tener… y que se te valore más la actividad docente desde todos los puntos de vista, no solamente crematístico y de dinero sino de consideración social.

Entrevista profesor enlace caso 3. 0:42:30.887 – 0:44:13.712

P2: De alguna manera el apoyo que estamos pidiendo aquí es para ajustar los trámites… O sea, para no encontrar dificultades. Pero es que ya no es que no te encuentres dificultades, es que te deben de dar ventaja.
E: Incentivos.
P3: incentivar.
P2: Ahora es que la castigan pero es que yo no solamente quiero que no me la castiguen es que lo incentiven si quieren potenciar esto.
P3: Ahí está, pasar de la retaguardia a la vanguardia.
P2: Es que estamos tan acostumbrados a ser castigados que nos conformamos nada más con que no nos castiguen, te adaptas a todo.

Sesión 2 de revisión del mapa conceptual. Caso 3. 1:34:57.820 – 1:35:52.701

P1: Outra matización que eu faría con respecto ao esquema que tés aí, porque me afecta a min directamente. Niso de que contempla esa figura de coordinador que debería ser unha axuda para o traballo coordinado na universidade, non sei se cho dixen eu nese momento pero agora diría todo o contrario. É dicir, é necesaria a figura do coordinador, efectivamente pero resulta que a figura do coordinador é unha figura abstracta, unha figura que anda por aí que aquí na facultade sabemos que hai unha coordinación, que a coordinadora de grado son eu e que hai unhas coordinadoras de curso pero resulta que non temos ningún tipo de recoñecemento, nin nos nomea ninguén, nin nos pagan nada, nin nos descontan horas se me descoido. E non tés ningunha capacidade para decidir absolutamente nada, estás aí para facer unha serie de traballos, organizar unha serie de cousas pero non tés ningunha capacidade… tés as mans completamente pechadas porque non es ninguén, en realidade non es ninguén.
Esas cousas creo que tamén está ben matizalas porque non sei se é unha chamada de atención á universidade ou ao propio reitorado ou non sei, pero a figura do coordinador eu creo que ten que ser dentro da facultade unha figura moi importante, que ten que ter permitidas unha serie de actuacións e que, neste momento…
P3: Non as ten.
P1: Non, porque eu falo por min e polas miñas coordinadoras, como lle chamo eu.
P3: Si, nin está motivado nin está recoñecido.
P1: Non. É dicir, fas calqueira cousa, plantexas calquera cousa… Nós deseñamos un regulamento do Traballo de Fin de Grao pero, en realidade, quen é responsable dese regulamento e quen ten que presentalo é a Decana porque as coordinadoras non son ninguén, como que ti fas o traballo sucio e nada máis.

Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 13. 1:19:50.597 – 1:21:53.142

En esta misma línea, García y Poblete comentan que *resulta sorprendente constatar la importante contradicción existente entre el esfuerzo que se exige realizar por parte de los profesores para lograr el cambio de paradigma en el ejercicio de la docencia y la consideración que se concede a dicho ejercicio desde la ley. Puede decirse que ha existido un grave retroceso en la misma: se quiere potenciar la investigación a toda costa. En este caso a costa de la docencia. El sentido de la ley viene reforzado por el sistema de acreditación aplicado por la ANECA. Por otra parte, la investigación en docencia no tiene un reconocimiento adecuado al existir pocas revistas de gran impacto que admitan como tales los trabajos de investigación en docencia* (García y Poblete, 2007: 10-11).

Por otra parte, solamente en los casos 4 y 8 se ha hecho mención a la necesidad de un buen líder para llevar adelante el proyecto compartido y, en el caso 15 se señala la ausencia de éste

como una de las dificultades con las que se encuentran. Esto nos hace pensar que esta figura de liderazgo se hace más importante a medida que aumenta el número de personas implicadas en el proyecto común y el nivel de complejidad de su estructura de colaboración.

> *E: ¿Y qué es necesario para que un equipo docente funcione bien?*
> *P: Liderazgo puede ser una palabra clave de este asunto pero también creo que esta Facultad es un poco como un oasis. No sé si es una excepción pero yo creo que los líderes que tenemos creen en lo que estamos haciendo y son muy buenos comunicadores, nos transmiten muy bien, nos hacen creer en la metodología.*
> *Un buen liderazgo pero no un liderazgo vertical sino un liderazgo más bien horizontal. Aquí no tenemos, digamos, una burocracia habitual, digamos, se basa en la horizontalidad y eso también te hace sentir parte de la entidad, no te sientes ni inferior ni…*
> Entrevista profesora 4 caso 4. 1:00:32.313 – 1:02:04.411

> *También es importante para que un grupo trabaje bien un buen líder. O sea, son muy importantes todas las partes pero un buen líder, no digo el mandamás que lo lleve todo, lo coordine todo y tatatá, pero sí que tenga un líder de doble vertiente: Una vertiente de tipo ejecutiva que bueno, que recoja y diga y esto os parece bien así…, que sepa recoger, que, de alguna manera, que no deje que el grupo pierda las energías en el grupo sino que en el grupo concentre y le sirva para dar un paso más. Eso por una parte pero también un líder en el plano humano y relacional, que tenga ciertas características: asertivo, simpático, que sepa escuchar y que sepa recoger.*
> Entrevista profesora 3 caso 4. 1:12:50.502 – 1:13:39.076

El trabajo coordinado en la universidad y el papel del Proceso de Bolonia.

Los participantes reconocen el valor del trabajo con otros entre docentes universitarios pero nos advierten de que, de ningún modo, ha de ser una imposición. En consonancia con las condiciones que antes indicábamos, lo primero es que los propios implicados quieran trabajar de ese modo y es por eso que muchos entienden que ha de ser un cambio de abajo arriba y basado inicialmente en pequeños equipos.

La segunda advertencia que varios de los docentes participantes nos hacen es la de que su experiencia concreta no es generalizable, lo realmente generalizable es el proceso seguido para llegar a esa experiencia: los docentes deben hacer análisis de las situaciones particulares que están a su alcance y buscar soluciones concretas a los problemas que en ellas perciban. Añaden, además, que para que surjan más equipos docentes en la universidad es necesario que se reconozca la dedicación que conlleva y que se forme para ello puesto que, a trabajar en equipo, también se aprende.

> *E: Y si dejamos a un lado Bolonia y pensamos en si sería posible que la universidad trabajase de este modo; ¿qué me diríais?*
> *P1: Mira, posible es, posible es porque lo hemos demostrado.*
> *P2: Pero no a todo el mundo le gusta ni hay porqué imponérselo.*
> *P1: A ver, que son dos planos diferentes. Posible es porque hemos demostrado que es posible. Se puede trabajar así, y se puede estar satisfecho trabajando así y los alumnos están satisfechos trabajando así. Ahora, en otro plano: ¿esta experiencia es generalizable? Pues mire usted, no. Por lo mismo que te decía antes, en un problema de formación del profesorado.*
> *Voy a decir una barbaridad –que de esto no tengo datos, mera imaginación-. El 95% del profesorado universitario español no entendería por qué narices hay que trabajar de esta manera, dirían: "¡Qué tontería es esa!" Claro, no puedes tratar de que esta experiencia sea generalizable porque depende también del pensamiento profesional de los profesores de universidad.*
> *P2: Claro, y además porque justo lo de que todo el mundo trabaje así o que sea generalizable se carga el aspecto más positivo de una experiencia de innovación que es: qué está ocurriendo, analicemos la situación, cuáles son las demandas, cuáles son los problemas y qué respuestas que*

sólo sirven para esta situación en este contexto en función de quiénes somos y de lo que sabemos hacer. Por lo tanto, si para mí es valiosa, es por la formación, mi formación en este proceso. Y mi formación no tiene que ver con la estructura, no, con la respuesta final o con el diseño final de esta experiencia, sino con el proceso.
Entonces, que todo el mundo lo hiciese de la misma forma o de una forma parecida, pues no tendría valor. Es decir, el valor está justo en el proceso, en que la gente sea capaz de encontrar amigos o amigas y plantearse… plantearse sus problemas de salud mental sobreviviendo a la universidad muchos años, en primer lugar. El plantearse qué necesitan mis alumnos y qué puedo darles. Sabiendo lo que sé y teniendo los recursos que sé, soy capaz de enfrentarme a estos problemas ideando, diseñando, proponiendo. Eso es lo valioso, por lo tanto no sería positivo que se generalizase ninguna experiencia de innovación, terminaría con su valor. Lo que hay que generalizar justo es lo que estoy defendiendo, es el proceso.
E: Claro, a eso me refería yo, me refería a si sería posible que en la universidad se trabaje de forma coordinada, lo cual no quiere decir que esa forma coordinada tuviese que ser la misma de la que hemos estado hablando todo este tiempo.
P2: Yo creo que la universidad tiene el reto, la responsabilidad… justo lo que decía Miguel, es decir, una Ley de qué manera puede facilitar las cosas, poniendo los recursos, facilitando las estructuras que animen y potencien experiencias de este tipo, que animen a que el profesor sea realmente autónomo, que esa libertad de cátedra tan…
(…)
P2: Claro, una universidad qué va a hacer, facilitar desde recursos, desde estructuras, desde que el profesorado no pierda más tiempo diciendo lo que hizo sino facilitando que haga. Lo decías tú hace un momento, es que dedicamos un 80% a enfrentarnos a acreditaciones de todo tipo. Continuamente tenemos que ir diciendo lo que hicimos que nos impide hacer. Ni siquiera lo que hicimos, es un vamos a decir como si hubiéramos hecho, que es casi peor. No sé, claro, la universidad lo que tiene es que facilitar esto con recursos, con formas organizativas nuevas, con impulsos… Donde hay una experiencia que parece que está funcionando, no sé, comunica, da la posibilidad de que se vaya diciendo en sitios, que lo narren, que lo cuenten, que lo valoren, que pongan a su servicio situaciones de valoración externa pero no más.

Entrevista profesores del caso 1. 1:37:23.736 – 1:42:36.926

E: ¿Crees que la universidad en general podría trabajar de este modo?
P: Yo creo que sí, de hecho hay muchos ejemplos aparte de HUEZI. Nosotros por ejemplo colaboramos mucho con la Universidad de Albort (en Dinamarca), tenemos una red de colaboración con ellos y, entonces, nos vienen a dar formación de vez en cuando y tal. Ellos trabajan por ejemplo en la metodología basada en proyectos.
Pues yo creo que sí, un poco lo que decíamos antes, igual no todo el plan tiene que estar organizado en base a módulos e igual se puede hacer un plan mixto. Pero yo creo que es cuestión de plantearse el querer hacerlo, ¿no? Es un poco lo que comentábamos ayer, que haya un quorum, una aceptación de que esto es lo que estamos haciendo, que igual se podría mejorar y a ver cómo podríamos hacer para mejorar. El planteamiento de una reflexión colectiva y eso.

Entrevista profesora 4 caso 4. 1:10:44.695 – 1:12:05.846

Con respecto al Proceso de Bolonia, en tanto que reforma educativa, comentan que debería ofrecer –y no está ofreciendo- las mejores condiciones sustantivas para que la docencia universitaria mejorase y cada vez fuese más común encontrarse con experiencias como las que estamos estudiando. Entre esos necesarios cambios de política institucional apuntan los siguientes: invertir en profesorado y en su formación, facilitar los recursos y la autonomía necesarios para desarrollar su función docente, crear nuevas formas organizativas que no obstaculicen el trabajo en equipo del profesorado y potenciar las experiencias de innovación, creando medios de difusión y situaciones de valoración externa de las mismas para tal fin.

E: E Bolonia cres que nos podería axudar en isto de traballar máis coordinadamente ou que máis ben podería ser un problema engadido?
P: Si se houbera aplicado ben Bolonia, si.
E: Poderías explicar iso un pouco?
P: Eu sei como funciona ben Bolonia por aí arriba, porque leva moitos anos funcionando por aí arriba, pero o que se leva feito neste país e unha sinvergonzonería, directamente o digo así e, ao que

> *non lle guste, que lle bote azucre, pero é a realidade. Ou sexa, vivimos nun país no que a educación non interesa.*
> *E temos que entender que as grandes universidades, as universidades de calidade, polo primeiro que se teñen preocupado é pola educación, de que os docentes que están aí sexan bos, que lles guste o que fan. Se neste país nos tiveramos preocupado máis pola docencia, por ter bos laboratorios, por lograr que á universidade chegaran os que teñen que chegar á universidade e non calquera.*
> *E cando falo dos que teñen que chegar, refírome a que teñen que chegar os mellores, independentemente de que sexan ricos, pobres ou medio pensionistas, me da igual, os mellores. Os mellores en todos os sentidos: como profesores, como estudantes, como todo.*
> *Se nos preocupáramos pola educación, as universidades serían fabulosas porque despois dunha boa educación hai unha boa investigación, pero non ao revés.*
> Entrevista profesor enlace caso 14. 0:47:14.361 – 0:49:06.529

Señalan que, además de esos cambios de política institucional, el Proceso de Bolonia debería haber sido –y no ha sido- explicado, tanto a nivel ideológico como a nivel conceptual, para que profesorado y alumnado lo comprendiesen y se implicasen en él.

> *P2: La sensación que guardo es que nada de lo que estamos haciendo aquí tiene que ver con lo que dice Bolonia. Absolutamente nada. Es al revés. Deben de haberlo leído con la cabeza abajo, los pies arriba y, además, en diagonal el texto. Porque no han entendido nada o lo han interpretado todo mal.*
> *P1: Yo estoy de acuerdo.*
> Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 5. 0:50:10.559 - 0:50:30.091

> *P2: Yo creo que el filtrado, porque además de una manera… El quid está en cómo han puesto el blanco sobre negro los gestores, yo creo.*
> *P1: Sí, porque eso condicionó las interpretaciones.*
> *P2: Y luego cada uno ha ido interpretando lo que le ha parecido, que normalmente es: ¡Uf, tengo que hacerlo, no me creo nada, no sé a dónde voy"*
> Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 5. 0:52:18.131 - 0:52:36.537

Son pocos los participantes en el estudio que, teniendo en cuenta las formulaciones generales que encierra el proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, creen que puede suponer un punto de partida para la creación y desarrollo de equipos docentes en el ámbito universitario aunque, insisten, para ello los propios docentes han de desear o sentir la necesidad de trabajar en equipo. Más popular entre los participantes es la opinión de que el Proceso de Bolonia se ha convertido en una burocracia que quita tiempo a los docentes y obstaculiza más que facilita el desarrollo de iniciativas basadas en el trabajo en equipo precisamente porque los mantiene demasiado ocupados. Se trata de normativas que, según creen, no sirven tanto para potenciar el trabajo en equipo como para evidenciar a los equipos que tienen un mal funcionamiento.

> *P: en nuestra universidad el punto de partida fue el Proyecto Mendeberri y lo que veo es que en las otras Universidades el punto de arranque es Bolonia, porque Bolonia plantea que como van a ser materias hay que integrar… Vamos, Bolonia plantea exactamente lo que ha planteado Mendeberri porque Mendeberri si algo tiene es vista de futuro. Porque creo que justo en el 98, no sé cuándo fue la primera reunión, no me acuerdo ahora pero creo que ya se hablaba de lo que propone Bolonia. Entonces yo creo que Arretegui estuvo ahí con las antenas puestas lo captó y dijo, venga, a hacerlo ya.*
> *E: Claro, un poco en una visión previsora, ¿no?*
> *P: Sí porque, así como otros no lo empezaron a ver hasta después de 10 años… Entonces, en ese aspecto, o sea yo creo que a nosotros no nos aporta nada nuevo Bolonia, estábamos haciendo Bolonia. Cambia el tema de entrar en ECTS, un poco la carga de trabajo etc. Pero a nivel de trabajo entre nosotros, de coordinación y tal, ahí no, seguimos en lo mismo.*
> *Pienso que sí, que a nivel de la universidad española en general, pues eso, ahora va a ser el Proyecto Mendeberri macro. Lo veo así porque como Mendeberri es Bolonia en ese aspecto, pues ahora va a ser así. Entonces, ¿qué voy viendo? Pues por ejemplo en Valencia y por artículos que voy leyendo y*

así, pues que la gente empieza a hacer sus pinitos, Pues en Valencia que oyes: "dos personas que nos juntamos y…" y tú dices: "pues oye vaya milagro, ¿no?" Pero claro, pues vaya milagro desde mi punto de vista, ¿no? Pero claro hay que… Pero claro, eso mismo lo oigo yo en el 99 y digo: "¡Qué interesante!; ¿y cómo lo habéis hecho?"
E: Claro.
P: Claro, porque para mí era en ese momento algo nuevo pero ahora pues eso está requetesuperado, ¿no? Por eso te digo que Bolonia puede ser un punto de arranque en relación al trabajo en equipo, a la visión de comunidad, las interrelaciones etcétera, etcétera pienso que sí, que va a ser… se va a hacer camino, unos empezarán poco a poco, otros empezarán más a lo grande, no tengo ninguna duda. Pero a nosotros en concreto no nos cambia nada en ese aspecto.

Entrevista profesora 3 caso 4. 1:19:10.370 – 1:21:38.990

E: ¿Bolonia podría ayudarnos en esto o podría ser un problema añadido?
P: Yo creo que Bolonia podría ayudarnos en los trabajos colaborativos, lo está pidiendo a gritos. Es decir, tú tienes creada una cosa, yo tengo creada otra, vamos a usarlas los dos. Sobre todo cuando es tan impresencial en el uso. Bolonia podría ayudar a hacer contacto, pero tenemos un problema, un problema que no tienen los estadounidenses, ni los hispanoamericanos, entendiendo Hispanoamérica como la geográfica -Latinoamérica, América del Sur, etcétera-. Se trata del idioma. En Europa tenemos una amalgama de idiomas tremendo. Y hombre, sí podemos hacer una estrategia que es enfocarnos todos hacia el inglés; de hecho se está propiciando pero nos volvemos a encontrar con otra inversión de tiempo y esfuerzo importante.

Entrevista profesora enlace caso 10. 1:18:14.341 – 1:19:15.741

E: …Si crees que el Proceso de Bolonia podría ser un contexto favorecedor de la formación de equipos docentes o, por el contrario, un problema añadido.
P: Pues mira, sí que veo que hay parte que facilita, por ejemplo por lo que te decía antes de que hemos tenido la oportunidad de reestructurar el plan de estudios definiendo secuencias, entonces creo que ahí sí que ha sido necesario un trabajo en equipo, al menos saber qué están haciendo los demás en sus asignaturas para definir el plan de estudios que, al final, es una secuencia que los alumnos deben seguir. Entonces ahí yo creo que sí, ayuda a forzar ese trabajo en equipo. (…) Porque definir esa secuencia entre asignaturas requiere conocer el resto de asignaturas y requiere, por lo menos, esa parte de trabajo en equipo, si no de preparar una clase en común, por lo menos de conocer qué está haciendo el otro.

Sesión de revisión del mapa con la profesora enlace caso 9. 0:36:09.355 – 0:37:36.755

Esa es la parte que yo veo que sí favorece que se creen equipos de trabajo. Ahora bien, la parte que no favorece es la carga de trabajo que cada uno de nosotros hemos asumido en preparar asignaturas nuevas, métodos de evaluación nuevos… O sea, carga de trabajo de cada profesor. Que, claro, como decíamos al principio, que yo uno de los inconvenientes que le veo a estos equipos de trabajo es que hace falta dedicarle tiempo pues, claro, si yo tengo que dedicarle más tiempo a mi asignatura pues ya como que me da más pereza meterme yo a…

Sesión de revisión del mapa con la profesora enlace caso 9. 0:41:32.537 – 0:42:10.393

E: Muy bien, de esto ya me has contado algo pero ¿crees que Bolonia podrá ayudarnos o será un problema añadido en estas cuestiones?
P: Si los profesores no están preparados, no quieren cambiar y simplemente van a adaptar y rellenar alguna ficha y seguir haciendo lo mismo, evidentemente, no servirá para nada. La institución tampoco se ha molestado en explicar a nivel ideológico y conceptual lo que es Bolonia, ni a los propios profesores ni a los propios alumnos y se ha metido de lleno en redactar unos programas, rellenar unas fichas y en la parte técnica, que la parte técnica, digamos, es posterior. Si no estamos convencidos -y hemos tenido años para eso para que la institución pusiera interés en explicarlo en hacer jornadas creativas para atraer al profesorado a esa dinámica- pues nos encontramos con que los que ya estábamos haciendo algo en esa línea lo vamos a seguir haciendo pero nos vamos a encontrar a otros que van a seguir haciendo lo mismo de siempre y, lo único, que van a contabilizar trabajo fuera del aula, van a hacer unas fórmulas matemáticas y no tienen experiencia ni se les ha enseñado a organizar a los alumnos fuera del aula. Y todo esto, bueno, se irá aprendiendo.
Para mí son positivos este tipo de cambios pero implican también cambios de política institucional. Si queremos una enseñanza más personalizada –que es lo que también está en Bolonia- pues necesitamos personal. Y, entre otras cosas, personal que a mí me pueda descargar de cuestiones burocráticas y técnicas. No tenemos técnicos de laboratorio suficientes –aquí hay una para 30 profesores e investigadores-. Y, claro, en Alemania –lo vuelvo a poner porque es un sistema que conozco y, además, está bien valorado, algo menos que Finlandia pero, en todo caso, bien valorado respecto al nuestro- los profesores, por el hecho de ser profesor o catedrático, tiene asociado… Si sale una plaza de catedrático automáticamente esa plaza de catedrático tiene asociado un técnico.

No sale sola la plaza de catedrático. O sea, al País le cuesta el catedrático –que cobra mucho más que nosotros, por supuesto- y la plaza de técnico de laboratorio y administrativo. De tal forma que ese señor no está desperdiciado como se nos desperdicia a nosotros que tenemos que estar metidos en temas que nos quita tiempo para lo verdaderamente importante: tenemos que ser creativos, tener tiempo para reflexionar pero vamos a toda velocidad y, con la velocidad que llevamos pues, evidentemente, las cosas no se pueden hacer todas bien.

Entrevista profesor enlace caso 3. 0:51:33.742 – 0:54:35.104

E: ¿Y crees que Bolonia podría ayudarnos en esto de trabajar más coordinadamente o que más bien puede ser un problema añadido?
P: Debería, sí. Es decir, la filosofía de Bolonia creo que nos llevaba a eso, pero luego yo creo que se ha materializado en algo bastante burocrático, y la burocracia te quita tiempo para trabajar…
E: Veo que el tiempo es una constante que está ahí presente.
P: Igual en otra época no me hubieras encontrado así. No, yo creo que en cualquier época del año te hubiera contestado igual, es que, para reflexionar necesitas tiempo y para reflexionar conjuntamente más porque tú puedes elucubrar y el otro está diciendo otra cosa y yo creo que ahí es muy importante que haya tiempo.

Entrevista profesora enlace 2 caso 12. 0:33:08.461 – 0:34:00.644

E: Otra de las preguntas que hacía a Susana es si el proyecto de Bolonia podría ser un factor que contribuyese a la generación de nuevos grupos y demás o si, por el contrario, podría ser un problema añadido. ¿Vosotras qué pensáis al respecto?
P5: Que es ambas cosas a la vez porque es un nuevo escenario que implica un cambio, por tanto, una crisis. Sin embargo, la forma de superar el obstáculo es uniendo fuerzas.
P4: Sí. Y, por otro lado, obliga a… Vamos a ver en qué queda, a mí no me gusta la manera pero bueno, pese a la manera en que tenemos que hacer esto, que es muy camicace en parte, sí que es verdad que lo que obliga sí o sí, es a volver a reunirnos -fundamentalmente nos estamos organizando aquí en la facultad por áreas- y a resumir porque hay que eliminar un montón de créditos. Entonces, en cuanto hay que quitar -no es crecer, no es sumar-, sí implica compartir las asignaturas. Implica, por lo tanto, hablar entre nosotros, aunque sea entre los profesores de la asignatura, revisar lo que teníamos.
P5: Implica reciclarte porque, en muchos casos, tendrás que dar algo de lo que tú no eres profesora.
P4: Y, en este sentido, tiene como las dos caras. Y, por un lado, quizás lo más negativo para mí es la excesiva fragmentación, el tener cosas distintas pequeñas divididas que no te permite un desarrollo mayor de ideas con los alumnos. Tiempo, tienes tan poco tiempo. La otra opción es el ECTS, este tiempo de trabajo autónomo para el alumno pero que es trabajo autónomo que, aunque sea a través de tutorías te… No sé, es mucho trabajo de preparación de materialitos pequeñitos que controlas y que puntúas. Esto no me gusta mucho, me parece muy como de una etapa anterior.

Sesión 2 de revisión del mapa conceptual del caso 6. 0:45:25.733 – 0:47:51.181

P1: No, yo no veo que el proceso de Bolonia vaya a afectar a los que ya hacían cosas relacionadas con las metodologías que ahí se proponen.
P2: De todas formas, ¿estamos hablando de que afecten a la colaboración o a la mejora de…?
P1: No, que facilite la coordinación de profesores en asignaturas.
E: La aparición de nuevos equipo o el funcionamiento de los equipos ya existentes, ¿lo facilitará o será un problema añadido?
P2: Un problema añadido no, pero que facilite yo creo que tampoco.

Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 7. 1:20:14.506 – 1:20:39.843

P2: Es que en lo que es formar grupos de profesores o colaboraciones yo estoy con Miguel: ni para bien ni para mal. Quien ha tenido la posibilidad de establecer una relación y la estableció, la estableció hace tiempo…
P1: Bolonia per sé no facilita, no impulsa… yo creo que no. Por lo menos en el nivel en donde nos movemos nosotros, igual hay otra gente que sí.

Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 7. 1:23:06.410 – 1:23:31.547

E: En el Proceso de Bolonia yo lo que le preguntaba es si la filosofía de Bolonia podría ayudar a que se configurasen más equipos docentes en la universidad y se trabajase de una forma menos individualizada o si, por el contrario, ese mismo proceso podría ser un problema añadido en ese sentido.
P3: Mi experiencia es de que los equipos que no funcionan con Bolonia siguen sin funcionar. Los equipos docentes en los cuales no hay comunicación –además se nota- van incluso peor porque esas carencias que existían ahora se ven de una forma que no te puedes imaginar y se notan. Donde te

imaginabas que no existían esas carencias se están viendo de una manera asombrosa. Se nota que no hay coordinación. Los que no funcionan, peor, porque esto requiere un esfuerzo y, claro, si no están entrenados, pues no pueden hacerlo.
E: Es decir, funcionan peor porque Bolonia les exige un mayor esfuerzo de coordinación.
P3: Claro, es decir, hay que pensar que en Bolonia, tal y como nosotros lo tenemos configurado, tenemos n grupos y, cada grupo, tiene una evaluación continua por sí solo pero todo eso tiene que estar coordinado entre todos y, claro, es que se nota un montón. Hablas con el profesor responsable y no le comunica lo que está diciendo la dirección a los profesores, es que no se lo comunican, muchos profesores no saben, no hablan entre ellos, hay carencias. Hablo siempre a título muy excepcional, pero que los grupos que peor trabajan se notan.

Sesión de revisión del mapa conceptual del caso 8. 2:31:56.311 – 2:34:07.855

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

CAPÍTULO VII

CONCLUSIONES, PROPUESTAS Y PERSPECTIVA DE FUTURO

Podríamos entender este último capítulo al mismo tiempo como un final y un comienzo. Un final en el que tratamos de recoger las ideas fundamentales que destacamos de nuestro trabajo con diferentes fuentes bibliográficas y del realizado a través de un complejo proceso empírico basado en una metodología de Teoría Fundamentada. A todo ello dedicamos la primera parte del capítulo.

En la segunda nos focalizamos en la "lógica de un comienzo" combinando algunas de estas conclusiones para llegar a proponer un programa acorde con ellas basado en el asesoramiento, seguimiento y acompañamiento de equipos docentes.

Continuaremos pensando en un comienzo cuando, conscientes de las limitaciones de nuestro estudio y de la necesidad de seguir profundizando en él, afrontemos el final del capítulo que hemos dedicado a apuntar algunas posibles vías de continuación del estudio.

Conclusiones

Conclusiones generales de la Tesis Doctoral

Hacemos aquí un rápido repaso por las conclusiones que hemos ido apuntando a lo largo de los capítulos de la primera parte. No son más que unas notas muy generales y especialmente centradas en la formación, desarrollo y justificación de los equipos docentes, pero dan buena cuenta de los grandes ámbitos que hemos recorrido a lo largo de estas páginas:

- El Proceso de Bolonia puede ser entendido como una oportunidad de cambio y mejora. La clave está en si es o no aprovechada.

- El aumento de la interactividad entre profesores y alumnos en los procesos de aprendizaje, el uso de las nuevas tecnologías educativas y el trabajo en equipos docentes constituyen los tres puntos clave del cambio que se plantea desde el Proceso de Bolonia.

- Ser profesor no debería ser un estatus que se adquiere a través de unas pruebas sino una actividad que se ejerce en el acto de enseñar y que cada día se renueva y perfecciona.

- La ayuda de otros colegas puede ser útil para desarrollar aptitudes reflexivas; por tanto, el trabajo con otros ayudará a potenciar la reflexión que guía el perfeccionamiento profesional del docente universitario.

- Se pueden identificar 12 competencias fundamentales en el perfil profesional del docente universitario:

    - Planificar y organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
    - Seleccionar, secuenciar y preparar los contenidos disciplinares.
    - Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas (competencia comunicativa).
    - Uso multidimensional de las TIC.
    - Diseñar la metodología, organizar las actividades y disponer recursos.
    - Liderar el grupo-clase y potenciar la metacomunicación.
    - Tutorizar y orientar el trabajo.
    - Evaluar.
    - Reflexionar e investigar sobre la enseñanza.
    - Identificarse con la institución y trabajar en equipo.
    - Comprometerse con su propia formación continua.
    - Comprometerse con el desarrollo de la comunidad.

- La de trabajo en equipo es una competencia transversal sumamente útil tanto para alumnos como para profesores y no suficientemente reconocida y abordada en la formación de los docentes en general.

- Un equipo docente es una asociación dinámica -formal o informal- de dos o más profesores (profesores universitarios, en nuestro caso) que localizan -o a los que se les localiza- algún punto de encuentro –el trabajo en una misma asignatura o módulo, el interés por un mismo enfoque metodológico, unos principios pedagógicos o unas inquietudes compartidas, etc.- en sus respectivos desempeños docentes. Esto les lleva a plantearse unos objetivos comunes con el fin de mejorar la formación de sus estudiantes y en pro de su propio desarrollo profesional. Todo ello pasa por el diseño de un plan (más o menos explícito) ajustado a su entorno universitario concreto y en el que se contemplan las líneas básicas de actuación del equipo, las normas que lo regirán y las responsabilidades directas que cada cual ha de asumir en el mismo.

- Un equipo docente aprende, se desarrolla y madura como tal y, por lo tanto, también lo hace su trabajo y el proceso que sigue para llevarlo a cabo.

- Un mismo equipo puede actuar en un nivel de colaboración, cooperación o coordinación según las metas concretas que acomete y las circunstancias del momento en el que se enfrenta a ellas. Se trata de un síntoma de que el grupo está vivo y es capaz de autorregularse.

- La colegialidad, cuando se impone de manera inflexible, deja de evolucionar como una forma de trabajar valorada. De este modo no se darán los esfuerzos por seleccionar "buenas iniciativas" que abordar en equipo ni una implicación seria en el caso de que vengan dadas.

- El hecho de trabajar sólo tiene sus momentos valiosos y no podemos despreciarlos. En determinados momentos la enseñanza exige un trabajo individualizado. Sin buenas individualidades dotadas de juicio profesional autónomo poca colaboración productiva cabe esperar.

Conclusiones específicas del estudio

Complementan a las anteriores las conclusiones a las que hemos llegado con el trabajo explicado en la segunda parte de la Tesis Doctoral. Una vez tratada y analizada la información que hemos recogido llamamos la atención sobre las siguientes ideas:

- Existen experiencias de trabajo en equipo muy interesantes protagonizadas por profesores de diferentes universidades españolas. Hay profesores universitarios que se coordinan y colaboran para desarrollar un trabajo conjunto y lo hacen de formas, con niveles de apoyo institucional y en ámbitos de actuación muy diferentes según el caso.

- Dichas experiencias pueden presentar diferentes niveles de integración del trabajo de los componentes del equipo: trabajo coordinado, trabajo cooperativo y trabajo colaborativo.

- En los casos estudiados se identifica un proceso de evolución grupal, generalmente caracterizado por una progresión positiva en términos del nivel de integración del trabajo de cada uno de los componentes del equipo. Aunque es frecuente encontrarse con equipos que se autorregulen y adopten el nivel de integración que les conviene en función del proyecto o proyectos específicos que abordan en cada momento.

- Generalmente los docentes universitarios emprenden cuando trabajan en equipo proyectos más exigentes y de mayor envergadura que cuando lo hacen en solitario.

- Los equipos docentes en un primer momento pasan por una etapa de definición que requiere de mucho tiempo y esfuerzo. Cuando la experiencia del equipo se prolonga lo suficiente como para superar esa etapa, pasan a una segunda en la que los esfuerzos

iniciales se ven compensados y la estructura grupal requiere de una menor inversión de tiempo.

- Los protagonistas de buenas prácticas docentes basadas en el trabajo con otros comparten unos principios pedagógicos con sus compañeros de equipo que condicionan la estructura y la articulación del mismo.

- En la organización interna de cada equipo docente se dan unos criterios de distribución del trabajo entre los integrantes del equipo. Cuando no se da el caso de equipos en el que todos los integrantes realizan conjuntamente todas las tareas -que suele suceder solamente en equipos con muy pocos integrantes- podemos hablar de tres criterios diferentes:

    - Distribución en función de proyectos específicos.
    - Distribución por grupos de estudiantes.
    - Distribución por bloques temáticos.
        - Con rotación en los bloques.
        - Sin rotación en los bloques.

- Es habitual que los equipos docentes tengan al menos dos momentos de encuentro fijos por periodo (semestre, curso, módulo…) que suelen tener lugar al comienzo y al final del mismo. Estos encuentros se complementan habitualmente con otros que surgen por cuestiones emergentes que se dan cuando cualquiera de los integrantes del equipo identifica una casuística determinada que requiere del acuerdo de todos ellos para actuar de forma coherente. Cuando la naturaleza de la problemática específica lo permite, este segundo tipo de reuniones se sustituyen por intercambios por correo electrónico o llamadas telefónicas.

- El foco fundamental del trabajo de cada equipo docente puede ser diferente según el caso y la actividad de cada equipo puede responder a más de un foco. Nosotros hemos identificado tres focos fundamentales: metodología didáctica, diseño de recursos didácticos y mejora del sistema de evaluación. El último de ellos suele ir asociado al primero.

- Existen diferentes modalidades de trabajo con otros entre docentes en la universidad. En función del tipo de actividad que desarrolla cada equipo -focalizada o diversificada- y la estructura y alcance de su iniciativa, hemos identificado diez modalidades diferentes situadas en los cinco niveles de la *escala de complejidad estructural* que hemos diseñado:

    - Nivel 1:
        - Modalidad de experiencia aislada o enquistada focalizada.
        - Modalidad de experiencia aislada o enquistada diversificada.
    - Nivel 2:
        - Modalidad de núcleo generador focalizado.
        - Modalidad de núcleo generador diversificado.
    - Nivel 3:

        - Modalidad de red transdisciplinar focalizada.
        - Modalidad de red transdisciplinar diversificada.
    - Nivel 4:
        - Modalidad de red informal focalizada.
        - Modalidad de red informal diversificada.
    - Nivel 5:
        - Modalidad de proyecto institucional focalizado.
        - Modalidad de proyecto institucional diversificado.

- A pesar de que los 15 casos estudiados representan modalidades diferentes de trabajo con otros, en todos ellos se extrae la idea de que el trabajo en equipo les resulta beneficioso con respecto al aprendizaje y satisfactorio para quienes participan en él.

- La presencia de los coordinadores y la importancia percibida de la función de liderazgo varía en función del número de integrantes del equipo y el nivel de complejidad de su estructura de colaboración, haciéndose especialmente notable en el nivel 5 de la *escala de complejidad estructural.*

- Los esfuerzos que los equipos docentes deben dedicar a su propio mantenimiento o a tareas de coordinación varían en función del nivel de complejidad de su estructura, incrementándose a medida que se avanza en los niveles de la *escala de complejidad estructural.*

- Para que las figuras de coordinación docente –coordinadores de módulo, curso o grado- puedan tener un buen funcionamiento es necesario dotarlas de autoridad académica reconocida.

- Los participantes en el estudio concuerdan en que la primera condición para que un equipo docente pueda tener un buen funcionamiento es que los integrantes del mismo tengan interés por trabajar de ese modo.

- Una vez se da la voluntad de trabajar en equipo, los protagonistas de buenas prácticas basadas en el trabajo con otros, identifican entre los requisitos para que se dé un buen funcionamiento en los equipos docentes condiciones de tres tipos: características personales de los integrantes del equipo, condiciones interpersonales y refuerzos externos.

    - Entre las características personales destacan cuestiones como la mentalidad receptiva, la competencia comunicativa, la humildad y la generosidad.
    - Entre las condiciones interpersonales hacen alusión al entendimiento entre los componentes del grupo a cuatro niveles diferentes: el ideológico, el intelectual, el personal, el afectivo y el operativo o de resolución de problemas en la acción. Además señalan la importancia de contar con elementos compartidos, optimizar los recursos humanos con los que cuentan y cuidar el funcionamiento interno del equipo.

  - Entre los refuerzos externos mencionan fundamentalmente la necesidad de que los esfuerzos que los docentes realizan para trabajar en equipo sean reconocidos por medio de incentivos o de la contabilización como méritos académicos.

- La falta de apoyo institucional, la escasez de dotación económica, la elevada ratio profesor-alumno, la falta de comunicación entre profesores universitarios, los esfuerzos no reconocidos, la falta de tiempos específicos para la gestión de los equipos, el desaprovechamiento del capital humano y la falta de difusión de buenos proyectos son los elementos deficitarios externos básicos que dificultan el desarrollo de experiencias de trabajo con otros en la universidad.

- El apoyo fundamental que identifican los participantes para el desarrollo de sus iniciativas es el de sus propios compañeros de equipo. Aunque, cuando se producen, no dudan en mencionar la importancia de apoyos como el de los ICE de sus respectivas universidades a través de su oferta formativa o los Proyectos de Innovación aprobados.

- Las condiciones y motivaciones iniciales que provocan la creación de equipos docentes pueden ser muy diversas. Destacan aquellas derivadas de la necesidad sentida por los componentes del equipo de cambiar una situación que les parece ineficiente o poco enriquecedora para ellos mismos o las relacionadas con el interés compartido por introducir innovaciones didácticas en su sistema de trabajo con los estudiantes.

- Los inconvenientes fundamentales que identifican los participantes en el estudio en el trabajo en equipo al compararlo con el trabajo en solitario son la necesidad de una mayor inversión de tiempo y la necesidad de consensuar que lleva a tener que asumir decisiones con las que a veces no se está del todo de acuerdo.

- Entre las ventajas destacan el incremento de los elementos de juicio, el enriquecimiento de los procesos al contar con las experiencias de diferentes personas y disfrutar del apoyo y comprensión de unos compañeros con los que se comparten inquietudes.

- Con respecto al Proceso de Bolonia señalan que debería haber resultado de ayuda para el impulso del trabajo en equipo entre los docentes en la universidad pero no se han tomado las medidas necesarias para que esto sucediese.

- Analizando nuestra propia experiencia en lo concerniente al uso de mapas conceptuales como herramienta de representación y análisis en investigaciones sobre buenas prácticas docentes basadas en la Teoría Fundamentada, hemos llegado a las siguientes conclusiones:

  - Los mapas conceptuales han resultado ser una herramienta eficaz para capturar, analizar y representar el conocimiento experto de docentes universitarios y para ir comparando los análisis parciales entre los diferentes casos.

- El diseño de una estructura general para construir los mapas conceptuales de todos los casos incluidos en una misma investigación facilita los análisis transversales en ella.

- Dicha estructura no debe plantearse cerrada antes de comenzar a construir los mapas conceptuales sino que se ha de diseñar y ajustar dinámicamente mientras se construyen los primeros mapas de la investigación.

- Representar su conocimiento experto a través de mapas conceptuales y participar de su construcción resulta atractivo para los docentes participantes.

- En general, diríamos que hemos alcanzado los objetivos que nos hemos propuesto en la Tesis Doctoral aunque somos conscientes de que, probablemente, no hemos llegado todavía a la saturación teórica propia de investigaciones basadas en una metodología de Teoría Fundamentada.

Reflexiones finales y propuestas de acción. Programa ASA

A lo largo del estudio nos hemos percatado -puesto que se reitera una y otra vez en las entrevistas- de que los profesores universitarios suelen estar muy preocupados por el tiempo. Atender adecuadamente sus diversas funciones les exige un alto grado de dedicación y, en ocasiones, les crea conflictos.

En los casos analizados hemos podido apreciar que, en el campo de la docencia, el profesorado se propone desarrollar en equipo experiencias con propósitos más ambiciosos y con un nivel de exigencia superior a las que se plantean para desarrollar trabajos en solitario. Esto nos lleva a pensar que, a la hora de valorar si el trabajo en equipo requiere o no de más de tiempo, habría que hacerlo sin perder de vista el tipo de objetivos y el nivel de exigencia implícito en el proceso que se pretende seguir. Es posible que la sensación de que el trabajo en equipo requiere de más tiempo se vea incrementada porque en él nos planteamos un trabajo más exigente. Quizás un trabajo de características semejantes realizado en solitario requiera de una cantidad igual o superior de tiempo por parte de cada profesor. Esto nos lleva a pensar que, en términos de oferta de calidad, a las universidades les compensa potenciar y apoyar a los equipos docentes porque parece probable que así los docentes desarrollen un trabajo más comprometido en el seno de un equipo.

Hemos podido comprobar con nuestro estudio que existen docentes capaces de asumir ese tipo de trabajo en las condiciones actuales. Sin embargo, todos ellos hacen referencia al sobreesfuerzo que les supone y manifiestan su desagrado por la falta de reconocimiento y aprovechamiento del mismo. Podemos esperar actitudes de este tipo en un reducido número de docentes pero no esperar que así se comporte la generalidad, pues estamos hablando de un altruismo que reporta a los que lo tienen poco más que la satisfacción personal por el trabajo bien hecho. Por eso, aunque económicamente no estamos pasando por un buen momento, para que ese compromiso pueda ser real y más generalizado, es necesario contar con una plantilla docente lo suficientemente amplia como para que trabajar en equipo no

resulte una carga demasiado pesada y la ratio profesor-alumno permita el correcto funcionamiento de las dinámicas seleccionadas en cada caso.

Cuando hablábamos de los procesos evolutivos de los equipos hacíamos referencia a la existencia de dos etapas diferentes: En la primera etapa las reuniones son más necesarias y los docentes han de dedicar mucho tiempo a la coordinación, a la definición de sus proyectos, al diseño de materiales y a conocerse entre ellos. En la segunda etapa el equipo ha alcanzado su madurez y, aunque seguirá reajustando diferentes aspectos de su trabajo, la cantidad de tiempo que es necesario invertir se ve notablemente reducida y, frecuentemente, los esfuerzos iniciales compensados. La dedicación que puede exigir la primera etapa así como su duración dependerá de las pretensiones del proyecto conjunto que el equipo se plantea y del nivel de entendimiento inicial entre los integrantes del grupo.

Cuando la experiencia de un equipo no se prolonga lo suficiente como para llegar a la segunda etapa en la que el trabajo en equipo resulta más rentable, es posible que los docentes que formaban parte del grupo desarrollen actitudes más reacias al trabajo en equipo bajo la idea de que requiere de la inversión de más tiempo. Por tanto, las políticas universitarias no solamente deberían promover la creación de equipos docentes sino también articular estrategias para que éstos se mantengan en el tiempo y lleguen a experimentar ese cambio cualitativo. Sabemos que la satisfacción personal juega un papel importante en algunos casos y potencia el desarrollo de una motivación intrínseca favorable hacia el trabajo en equipo, de ahí la importancia de que los equipos reflexionen sobre su propia práctica y se hagan conscientes de sus progresos. En el caso de que no lo hagan de forma autónoma asesorarlos en ese proceso podría ser una buena forma de apoyarlos y contribuir a la prolongación de su experiencia en el tiempo.

Podríamos pensar que la alternativa es que las universidades se planteen la posibilidad de desarrollar un proyecto institucional basado en el trabajo en equipo de sus docentes orientado a un modelo específico, tal y como en los casos 4 o 15. Para ello, tendríamos que darle al mismo cierto nivel de definición así como dotarlo de unas figuras de coordinación claras, con liderazgo académico, margen de maniobra y reconocimiento específico. En el caso de la UAM-X hemos podido ver que un proyecto educativo de universidad muy abstracto sin un correlato de definición en experiencias concretas de la institución no funciona del modo esperado en una universidad pública cuando los profesores implicados se tienen la suficiente seguridad como para no sentir la necesidad de apoyarse en otros. En ese caso específico son muchos los docentes que se mantienen ajenos al proyecto general y pocas las opciones de las figuras de coordinación para cambiar esa tendencia.

Por supuesto, no consideramos negativo que los docentes se vayan afianzando en el sistema e incrementando la seguridad con la que se manejan en el mismo, mas este hecho nos lleva a destacar la importancia de que el diseño del proyecto institucional vaya acompañado de una propuesta de reconocimientos y refuerzos positivos orientados a su fortalecimiento. Estamos hablando del reconocimiento cuya ausencia acusan y cuya existencia demandan los docentes implicados en los diferentes casos que hemos estudiado, docentes que insisten en que el trabajo en equipo en las universidades españolas está demasiado apoyado en el voluntarismo.

Por otra parte, el estudio realizado nos ha permitido comprobar que son variadas las motivaciones que mueven a cada equipo docente, diferentes los focos que orientan cada una de las experiencias y específicas las dinámicas de trabajo que se adoptan en cada una de ellas. En nuestra opinión, si pretendemos pedir al profesorado un esfuerzo de coordinación, estas diferencias en las tendencias particulares no deberían verse reducidas por un proyecto institucional limitante, pues son esas tendencias las que dotan de personalidad a las iniciativas y los docentes que participan en ellas los que pueden identificar las necesidades particulares en cada contexto.

En este sentido, aunque abogamos por la incorporación del trabajo en equipo entre docentes como una línea estratégica de desarrollo de las universidades, nos parece excesivo pretender de repente el cambio de un extremo al contrario recomendando la implantación de proyectos institucionales con un modelo educativo perfectamente definido a seguir en el conjunto de la universidad. Pues, recordemos, la primera condición que los protagonistas de buenas prácticas basadas en el trabajo con otros nos indican para que un equipo docente pueda tener un buen funcionamiento es que los integrantes del mismo tengan la voluntad de trabajar de ese modo.

Mientras realizamos el trabajo de campo han sido varias las ocasiones en las que los docentes participantes nos han agradecido la iniciativa dado que normalmente no encuentran momentos para dedicarle un tiempo a la reflexión sobre su trabajo conjunto. Alguno incluso nos ha comentado que le hemos ayudado a comprender la importancia de sus esfuerzos y a valorar su propio trabajo. Además, hemos podido ver que en más de la mitad de los casos estudiados estaban explicitando por primera vez con nosotros las ideas que subyacen a su iniciativa y sorprendiéndose al ver sus experiencias plasmadas en un mapa conceptual. También el desarrollo de la investigación nos ha permitido poner en contacto a diferentes equipos cuando la experiencia de alguno podría resultar de ayuda a otros.

Son cuestiones todas ellas que nos llevan a pensar que, quizás, un acompañamiento a los equipos pueda ayudarles a sistematizar sus iniciativas, a llegar a la etapa de madurez y al establecimiento de relaciones entre ellos.

Programa ASA. Asesoramiento, Seguimiento y Acompañamiento de equipos docentes

Pero, ¿cuál es entonces nuestra propuesta concreta? Lo que nosotros proponemos es un *Programa de asesoramiento, seguimiento y acompañamiento de equipos docentes (Programa ASA)* a través del que se ponga de manifiesto el apoyo institucional a los mismos proporcionándoles asesores pedagógicos. Se trata de un programa basado en un proceso de elicitación del conocimiento semejante al empleado en la Tesis Doctoral y, por tanto, en la utilización de mapas conceptuales y la modificación progresiva de los mismos. Comenzando el trabajo con pequeños equipos es posible que, poco a poco, se vayan estableciendo redes más amplias dentro de la institución al contar con personas –los asesores- que conocen a fondo cada una de las experiencias y pueden facilitar el establecimiento de vínculos entre ellas.

Programas de este tipo -basados en el asesoramiento pedagógico directo- ya están en funcionamiento en el ámbito universitario. Por ejemplo, en la Universidade do Sul de Santa

Catarina (UNISUL), en Brasil, desarrollan un programa de asistencia pedagógica con el que apoyan al profesorado universitario durante sus primeros años en la universidad, compensando la habitual falta de formación pedagógica en su formación inicial y orientando el desarrollo y concreción de sus respectivas programaciones (Felisbino y Ehrensperger, 2009).

Por otra parte, el Instituto TIAA-CREF[29] crea en 1993 el Premio TIAA-CREF Theodore M. Hesburgh, una de las más altas distinciones de la enseñanza universitaria con la que se reconoce a los programas innovadores de formación permanente del profesorado que mejoran la enseñanza universitaria de pregrado y el aprendizaje. Este premio se otorga cada año al programa que mejor haya cumplido los tres criterios de adjudicación: importancia del programa para la educación superior; adecuada justificación del programa; y la obtención de buenos resultados en relación al impacto del programa en la docencia de pregrado y el aprendizaje de los estudiantes. Barkley, Cross y Major (2007: 30) nos indican que en una revisión de 450 finalistas de este premio entre los años 1993 y 2001 se percibe que *una característica predominante de estos programas innovadores era el énfasis que ponían en el aprendizaje colaborativo para el profesorado: los docentes de distintas disciplinas y generaciones estaban colaborando para poner en común la "sabiduría de la práctica".*

En el ámbito nacional podemos señalar iniciativas como el proyecto de innovación desarrollado en el curso 2005/06 y coordinado por Ana García Olalla y Manuel Poblete Ruíz en la Universidad de Deusto que explicamos en el capítulo anterior. Como hemos visto, se trata de una experiencia en la que se ponen de manifiesto algunas de las ventajas de potenciar la construcción colaborativa del aprendizaje por parte de los docentes así como la pertinencia de acompañarlo del asesoramiento y seguimiento de personas formadas, tanto en el ámbito de la tarea a realizar como en cuestiones relativas al propio trabajo en equipo (García y Poblete, 2007).

Otro ejemplo lo encontramos en el Programa de Formación del Profesorado Novel incluido en el Plan Propio de Docencia de la Universidad de Sevilla. En él se recoge una iniciativa en funcionamiento desde 1995 y articulada a través del ICE de la Universidad. Se trata de una idea semejante a la que nosotros proponemos como línea de mejora en el caso de la UAM-X. Está basada en la creación de equipos compuestos por docentes noveles y docentes con experiencia que cumplen la función de mentores de los anteriores y en la utilización de la observación y la supervisión clínica como estrategia articulada a través de talleres de análisis en equipo (Mayor y Sánchez, 2001; Sánchez y Mayor, 2006).

En la misma línea, la Universidad de Granada, que contaba con un programa de formación para profesores noveles y otro para profesorado permanente con experiencia superior a 10 años, establece en 2009 -como complemento a ambas iniciativas formativas- *una convocatoria de apoyo a la formación del profesorado principiante y mejora de la docencia que pretende establecer redes redes colaborativas y de intercambio de experiencias entre el profesorado principiante y experto.* En este contexto se desarrolla en el curso 2009/10 el proyecto *Asesoramiento para la mejora de la docencia en la Educación Superior. Proyecto de Mentorización de profesores noveles en la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla*

[29] TEAA-CREF (Teachers Insurance and Annuity Association – College Retirement Equities Fund) es una de las mayores empresas de gestión de fondos de pensiones en los Estados Unidos.

(Herrera, Fernández, Caballero y Trujillo, 2011: 221) basado fundamentalmente en reuniones y seminarios.

Este tipo de evidencias, son las que nos llevan a proponer una solución semejante a la de UNISUL pero centrada en equipos docentes en lugar de hacerlo en la actividad docente individual de cada profesor o profesora. Por un lado, con el interés de favorecer el desarrollo de competencias de los estudiantes a lo largo de su formación universitaria y, por el otro, para intentar que los docentes saquen partido, al igual que sus estudiantes, de experiencias de aprendizaje colaborativo y desarrollen la competencia de trabajo en equipo.

En casos como el 1, el 9 o el 10, hemos podido apreciar que aquellos que tienen la idea original de un proyecto son los que más se resisten a abandonarlo y los que más luchan por sacarlo adelante porque son capaces de dejar que la ilusión alimentada por las potencialidades que atribuyen a su proyecto prevalezca sobre los incontables esfuerzos. Es por eso que nosotros creemos que dejar a los docentes crear sus propios proyectos de equipo llevará a la constitución de equipos docentes menos vulnerables y con mayores posibilidades de mantenerse en el tiempo. Con el Programa ASA no debemos, entonces, tratar de guiar en exceso su dinámica sino que trataremos más bien de ser un apoyo a demanda con el punto de mira claramente orientado hacia la autonomía de los diferentes equipos.

En el caso número 6 podemos apreciar la influencia que tiene la formación sobre la dinámica interna de un equipo para que éste reflexione sobre ella y la cuide. Por eso y porque parece haber evidencias que confirman la eficacia del aprendizaje colaborativo entre los docentes universitarios, nos parece importante contemplar dentro de nuestro programa la dimensión de la formación. Una formación que, siguiendo el ejemplo del sistema de trabajo que los profesores del caso número 1 han desarrollado con sus estudiantes, contemplaría la formación a demanda de los equipos y la formación derivada de cuestiones emergentes, de necesidades que los asesores identifiquen de forma reiterada en los equipos con los que trabajan.

También la experiencia del caso 13 nos sirve para comprender que, en gran medida, parte de la base del cambio hacia un trabajo con otros más marcado, son los avances en el campo actitudinal de los profesores. Ellos tienen que considerarlo realmente importante y beneficioso incluso en términos de rentabilidad y reconocimiento.

Del caso 14 hemos podido aprender que la sistematicidad como seña de identidad del trabajo del equipo podría ser considerada como un elemento importante a la hora de mantener vivo y activo un equipo docente sin caer en rutinas mecánicas. A menudo hemos hecho referencia a los beneficios de que un equipo docente reflexione sobre su propio proceso grupal o lo haga sobre su trabajo con los estudiantes, pero ahora nos damos cuenta de que es posible que se nos estuviese escapando un componente importante dentro de ese proceso. La sistematicidad requiere cierto esfuerzo por parte de los integrantes del equipo pero a cambio les proporciona evidencias en las que apoyar sus comentarios y un hilo conductor para orientar las reflexiones individuales sobre el proceso grupal, puede convertirse en un modo de retroalimentar al grupo.

Nos centramos fundamentalmente en los requisitos que los protagonistas de buenas prácticas basadas en el trabajo en equipo nos señalan para que un equipo docente pueda tener un buen

funcionamiento y en las dificultades y apoyos a los que hacen referencia para definir lo que serían los elementos básicos del Programa ASA. Es entonces a partir de los resultados de nuestro estudio como a continuación definimos los objetivos y apuntamos las que serían las seis líneas de acción básicas a través de las que se articularía el Programa. Por el momento no podemos llegar a un nivel superior de concreción puesto que estará condicionado por la universidad específica en la que se aplique y los equipos docentes que se incorporen al Programa:

Objetivo general:

Mejorar la calidad de la oferta formativa de la universidad y las condiciones de trabajo de los equipos docentes de la misma.

Objetivos específicos:

1. Incrementar la cantidad de docentes de la plantilla que conforman equipos docentes.
2. Prolongar en el tiempo las experiencias de los equipos docentes.
3. Potenciar la creación de comunidades y redes de aprendizaje en la universidad.
4. Incrementar el apoyo institucional de la universidad a los equipos docentes.
5. Difundir y reconocer las buenas prácticas docentes basadas en el trabajo en equipo que se dan en la universidad.

Líneas de acción:

1. Identificación de equipos docentes en la universidad y promoción de la creación de nuevos equipos.

   El programa será un servicio que se ofrece a la comunidad universitaria, se publicitará y estará activo para todos los equipos que demanden el apoyo que se ajustará a sus necesidades específicas. Con los datos de los diferentes equipos se irá creando un catálogo y recogiendo información que ayude a incrementar el conocimiento sobre los equipos docentes y nuestras nociones teóricas sobre los mismos.

   Cuando un docente tenga interés en asociarse con otros para llevar a cabo algún proyecto también puede solicitar ayuda a los responsables del programa y éstos tratarán de ponerlo en contacto con otros docentes con intereses semejantes.

2. Asesoramiento, acompañamiento y apoyo pedagógico adaptado a las características específicas de cada uno de los equipos –los que ya estén en funcionamiento y los que estén en proceso de formación-. Reflexión sobre la práctica.

   Una vez solicitado el servicio al equipo se le asigna un asesor pedagógico. Éste hará una evaluación inicial del equipo al mismo tiempo que lo ayuda a hacer una evaluación sobre su situación y a definir sus proyectos futuros. En función de todo ello el asesor comenzará a realizar con el equipo un mapa conceptual sobre su experiencia. Ese mapa conceptual se retomará en los momentos en los que el asesor lo considere oportuno o el grupo lo demande para guiar la reflexión sobre su propio funcionamiento y la toma de decisiones.

   En ese proceso el asesor tratará de ayudar al equipo asesorado para determinar las necesidades logísticas que surgen de su proyecto conjunto, en aras de prever a tiempo cuestiones que afectarían a la organización general de los centros en los que desarrollan su actividad o ayudarles a buscar alternativas de actuación en caso de no poder atenderse esas necesidades logísticas. Por ejemplo, si necesitan que las sesiones de trabajo con los estudiantes en una asignatura específica sean de mayor duración que lo previsto por norma para todas las asignaturas de una titulación específica, es un cambio que hay que solicitar antes de que en el centro se configuren los horarios de clase del curso. Lo mismo sucede si, por cualquier motivo, el equipo necesitase para desarrollar sus iniciativas poder asistir unos a las sesiones de clase de otros o necesitasen contar con momentos ajenos a las sesiones de clase en los que puedan poner en común informaciones específicas sobre el desarrollo de sus clases.

   Podrán acudir al programa equipos de diferentes modalidades y con ámbitos de aplicación diversos. En aquellos casos en los que se considere necesario se reforzarán las figuras de coordinación y la estructura organizativa del sistema apoyando el asesoramiento en ella.

   El diseño de las rutunas de acompañamiento y seguimiento será específico para cada equipo y se determinará de forma consensuada con los integrantes del mismo, pues tendrá que ajustarse a las posibilidades de sus respectivas agendas, a las necesidades específicas de su proyecto y al nivel de autorregulación del propio equipo. La pretensión es que los equipos sean cada vez más autónomos y no hacerlos dependientes del programa, por eso se estima que el trabajo fuerte del asesor con cada equipo tendrá una duración aproximada de dos cursos académicos con la posibilidad de que puedan demandar de nuevo el servicio de asesoramiento más adelante si lo consideran necesario o si el seguimiento del equipo hecho desde el programa evidencia la necesidad de retomarlo. Sin embargo, los equipos que ya no disfruten del servicio de asesoramiento podrán seguir participando activamente de las demás líneas de acción contempladas en el Programa ASA.

3. Difusión de las experiencias de los equipos docentes con los que se trabaja y aprovechamiento del conocimiento experto generado por el profesorado implicado en el trabajo con equipos docentes.

Los participantes en el estudio insisten en que las experiencias de los equipos docentes no se difunden lo suficiente. Conocer experiencias de otros equipos que han pasado por procesos semejantes puede contribuir a su avance.

Desde la institución se pueden organizar encuentros de equipos y publicaciones periódicas sobre buenas prácticas al respecto. De este modo se ayudará a los equipos docentes a obtener reconocimientos académicos por su actividad docente y se promoverá la rigurosidad y sistematización de procesos.

Por otra parte, los docentes con larga trayectoria de trabajo en equipos docentes pueden retroalimentar el programa convirtiéndose en facilitadores de algún curso de formación, en parte del comité científico de las publicaciones de las que hablábamos anteriormente y, con el tiempo, en asesores del Programa ASA.

4. Creación de momentos propicios para la interacción entre docentes y facilitación del establecimiento de contacto entre ellos.

   Los encuentros citados en la línea de acción número 3 servirían también para facilitar el contacto entre equipos docentes y, por tanto, potenciar la creación de redes. Los asesores atenderán a varios equipos y, por ello, pueden convertirse en un importante factor de enlace entre diferentes equipos como lo hemos podido ser nosotros mismos durante el proceso de la investigación.

5. Formación.

   Montero (2011: 76-77) indica que *el diseño de la formación está lejos aún de contribuir a la construcción de una cultura común en aspectos tan relevantes para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, como el de la colaboración, cooperación o trabajo en equipo del profesorado. Un talón de Aquiles demasiado reiterado pero no por ello resuelto.*

   A las diferentes líneas de acción que incorporamos en la propuesta subyace la intención de avanzar en este sentido pero en ésta lo contemplamos de forma más consciente.

   La idea es que los equipos docentes participantes vayan teniendo cada vez un funcionamiento más autónomo sin crear dependencias excesivas de los asesores externos. Por eso la pretensión es la de ofrecerles además formación que les pueda ayudar a ello. Esa formación estaría compuesta por tres vertientes:

   a. General: para todos los docentes sobre el trabajo en equipo y el funcionamiento interno de los equipos docentes.

   b. De cuestiones emergentes: ante necesidades comunes a varios equipos de los participantes en el programa que los asesores identifiquen. Este tipo de formación puede convertirse también en un ámbito favorecedor del establecimiento de redes al poner en contacto a personas que forman parte de equipos con necesidades semejantes que pueden apoyarse mutuamente.

c. A demanda de los equipos: relativos a metodologías concretas o técnicas que quieran aplicar en el seno del equipo para trabajar con sus estudiantes.

Para rentabilizar tiempo y recursos, la idea es que en los cursos recogidos en las vertientes a y b no sea necesaria la asistencia de todos los integrantes de los equipos sino que asista alguno de cada equipo y éstos aporten a sus respectivos compañeros lo aprendido. Para facilitar este proceso de enriquecimiento, una de las funciones de los asesores será la de crear una rutina en los equipos con los que trabajan que consiste en hacer reportes a los compañeros sobre lo trabajado en los cursos o congresos a los que asisten que son de interés para el proyecto y el funcionamiento del equipo y hacer propuestas a tomar en consideración por el grupo basadas en los nuevos aprendizajes.

El establecimiento de este tipo de rutinas se apoya en la idea de que *la investigación demuestra la afirmación de que tanto los estudiantes poco preparados como los bien preparados se benefician del trabajo en grupo, aunque quizá por razones diferentes. Los buenos estudiantes pueden beneficiarse de tener que formular sus pensamientos y conocimientos en conceptos inteligibles para otros, mientras que los estudiantes peores, desde el punto de vista académico, pueden beneficiarse de las explicaciones de sus compañeros* (Barkley, Cross y Major, 2007: 28). Las mismas autoras, en su libro *técnicas de aprendizaje colaborativo. Manual para el profesorado universitario,* nos indican que *unos psicólogos de la Universidad de Michigan revisaron más de quinientos estudios de investigación relativos a la enseñanza y el aprendizaje en las aulas universitarias de pregrado. Cuando se les preguntó cuál era el método de enseñanza más eficaz, Mckeachie y sus colaboradores respondieron que depende del objetivo, el estudiante, el contenido y el profesor, aunque la mejor respuesta es la siguiente: "los estudiantes que enseñan a otros estudiantes"* (Mckeache, Pintrich, Lin y Smith, 1986: 63. Citado en Barkley, Cross y Major, 2007: 25).

En el programa propuesto no pensamos en buenos y malos estudiantes pero sí consideramos que aquellos miembros del equipo que acudan a alguna actividad formativa pueden funcionar como mentores de los demás integrantes del equipo en un proceso en el que todos obtienen un beneficio y van nutriendo su bagaje pedagógico.

6. Reconocimiento.

La puesta en marcha de iniciativas de este tipo demandan un contexto institucional y organizativo adecuado. Debe existir una coherencia entre lo que se exige al profesorado y lo que se vive en la universidad, a nivel político, estratégico y operativo (*G*arcía y Poblete, 2007: 15).

Si en las universidades se pretende el desarrollo de trabajo docente en equipo se debería valorar a los docentes que lo hagan como equipo y no solamente en base a productos individuales. Podría crearse algún tipo de credencial para los participantes en el programa a ser tenida en cuenta en un futuro por las agencias de calidad además de reconocer en tiempo de dedicación la participación en este tipo de iniciativas.

Por supuesto, la actividad docente de los equipos participantes en el programa se desarrolla en el marco de unas titulaciones y centros determinados. Es probable que en esos centros existan unos coordinadores de grado y de curso que, para poder desarrollar su cometido, necesitarán contar con autoridad académica reconocida. El propio programa ha de tomar en consideración estas figuras y sus respectivos proyectos de coordinación procurando mantener el proyecto del equipo asesorado en coherencia con el proyecto de coordinación del centro.

En aquellos casos en los que la demanda de asesoramiento pedagógico se curse para todo un centro, la atención tratará de articularse a través de sus propias figuras de coordinación. Figuras que, por supuesto, también necesitarán un reconocimiento del tiempo dedicado a la tarea de coordinación.

Apuntes sobre los recursos y temporalización.

Para el desarrollo de algunas de estas líneas de trabajo se podrían aprovechar iniciativas e infraestructuras ya puestas en marcha en universidades españolas:

Por ejemplo, en un inicio el servicio de asesoramiento podría estar estrechamente ligado con los grupos de innovación docente entre los que se podrían localizar a los primeros usuarios del Programa ASA. De esta forma la universidad estaría invirtiendo esfuerzos en la permanencia en el tiempo de dichos grupos para que logren llegar a la etapa de rentabilización de los esfuerzos iniciales del equipo.

Antes de ofertar el programa al conjunto de la universidad se haría una prueba piloto durante dos cursos académicos con un número limitado de equipos. A partir de los resultados obtenidos se introducirían los ajustes necesarios en el Programa ASA y se generalizaría. Para el desarrollo de la prueba piloto se necesitaría contar con dos asesores pedagógicos con manejo de los mapas conceptuales para poder utilizarlos como herramienta básica a la hora de orientar la reflexión grupal. La efectividad de los mapas conceptuales utilizados con este fin es uno de los aspectos a comprobar en el desarrollo de la prueba piloto para determinar si se mantiene como herramienta básica o se incorporan otras diferentes.

Pasados seis meses del inicio de la prueba piloto que los asesores utilizarán para hacer un análisis inicial de necesidades de formación. se diseñarán los primeros cursos de formación a incorporar en el programa. Los asesores hacen la propuesta a los responsables del programa de formación continua de la universidad y se articula la formación del Programa ASA a través de este otro, utilizando los recursos e infraestructuras que tienen a su disposición. Para dichos cursos se necesitarán facilitadores específicos que pueden ser propuestos por los propios asesores.

Una vez superada la prueba piloto y difundidos los resultados, se generaliza el Programa ASA. Se abre un periodo de solicitud del servicio por parte de los equipos docentes y, en función de la demanda, se calcula la cantidad de asesores necesarios. Durante la prueba piloto se habrá hecho una estimación aproximada de la cantidad de equipos que puede atender al mismo

tiempo cada asesor en función de su tipo de proyecto, el ámbito de aplicación y la modalidad de trabajo con otros en la que se sitúe el funcionamiento de cada equipo.

Perspectiva de futuro

Con la investigación que hemos desarrollado son cuatro las opciones de continuación básicas que ahora se nos presentan. Se trata de iniciativas de diferente naturaleza pero que, en realidad, se complementan entre sí:

Por una parte podríamos continuar incorporando experiencias de equipos concretos al estudio siguiendo el mismo proceso metodológico para continuar profundizando en la *Teoría Fundamentada sobre los equipos docentes en el ámbito universitario basada en el conocimiento experto de sus protagonistas* pues somos conscientes de que todavía no hemos llegado a la saturación teórica propia de las investigaciones basadas en una metodología de Teoría Fundamentada en las dimensiones de análisis que hemos utilizado. Es decir, consideramos que todavía no hemos llegado al punto en el que *los datos nuevos ya no muestran nuevos elementos teóricos sino que confirman lo que ya se halló* (Bisquerra, 2004: 321).

Nuestra *escala de complejidad estructural,* por ejemplo, todavía no está completa. Hay *modalidades de trabajo con otros,* cuya existencia nos parece lógica pero de las que no hemos podido encontrar entre los casos estudiados ejemplos concretos. Si continuamos trabajando en esta línea podríamos nutrir de más ejemplos las diferentes modalidades de la escala y llegar a un nivel de definición mayor de cada uno de sus niveles. Cabe la posibilidad también de que se identifiquen nuevas modalidades que no hemos podido localizar hasta el momento.

Es decir, la primera línea de trabajo futuro que vislumbramos para dar continuidad a nuestra investigación es la incorporación de nuevos casos con los que se siga el mismo proceso que hemos utilizado hasta el momento, pues podría llevarnos a la saturación teórica no solamente en la *escala de complejidad estructural* sino también en las demás dimensiones con las que hemos trabajado.

La segunda posibilidad que se nos ocurre es de naturaleza más aplicada y necesita que se complete la anterior para ser afrontada. Consiste en el desarrollo de una aplicación informática en la que se introduzcan unos parámetros que permitan situar a cada equipo en un punto específico de unos patrones predeterminados. Sería una aplicación de utilidad para evaluar equipos docentes e identificar su evolución. Pero la idea es convertirlo en una herramienta útil para ayudar a los equipos a identificar sus propias necesidades. En esencia, sería un cuestionario basado en la teoría desarrollada a partir de nuestro estudio funcionando a través de una aplicación que representa automáticamente y crea un historial de los resultados obtenidos. Para el desarrollo de esta línea de trabajo necesitaríamos la colaboración de una persona con conocimientos informáticos y realizar una prueba piloto para evaluar la propia herramienta. En el caso de conseguir desarrollar una herramienta de este tipo su uso podría ser incorporado al Programa ASA.

Las otras dos posibilidades de futuro son de carácter más experimental y, para su desarrollo, necesitaríamos un claro apoyo institucional:

Una de ellas consistiría en el diseño, desarrollo y evaluación de un programa específico de intervención para la Unidad Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana (caso 15) centrado en el refuerzo de las figuras de coordinación y el proceso de incorporación del profesorado novel para la recuperación del sistema modular siguiendo las bases que hemos propuesto al final del análisis de ese caso en el capítulo V.

Y la otra nos llevaría concretar, realizar la prueba piloto y poner en marcha en una universidad específica el Programa ASA cuyos elementos fundamentales acabamos de describir. Sometiéndolo a un programa de evaluación continua que nos permitiese seguir afianzando la teoría sobre los equipos docentes en la universidad.

Pero, sea cual sea el camino que decidamos o podamos andar, lo que tenemos claro es que las huellas que dejemos al hacerlo han de ser claras y profundas, fáciles de seguir si alguien se decide a ello. Es por eso que, de ahora en adelante, una de nuestras preocupaciones principales será la de continuar difundiendo nuestro trabajo con la ilusión de que algún día a alguien le pueda resultar de utilidad así como lo ha resultado para nosotros todo lo que los docentes participantes en el estudio han tenido la amabilidad de compartir y nosotros el privilegio de escuchar.

BIBLIOGRAFÍA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

BIBLIOGRAFÍA

Alonso, J. (2001). Motivación y estrategias de aprendizaje. Principios de mejora en los alumnos universitarios. En A. García-Valcárcel Muñoz-Repiso (Coord.), *Didáctica universitaria*. Madrid: La Muralla.

Anglada-Monzón, P.; Tejero-González, C. M. & Ruiz-Barquín, R. (2012). Programas de formación "Adventure Based Counseling". Un estudio sobre el desarrollo de competencias vinculadas al trabajo en equipo. *Anales de Psicología*, 28(3), 939-945. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16723774033

Arregi, X., Bilbatua, M. & Sagasta, M.P. (2004). Innovación curricular en la Facultad de Ciencias de la Educación de Mondragon Unibertsitatea: Diseño e implementación del perfil profesional del Maestro de Educación Infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 109-129. Recuperado de: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1219256832.pdf

Bain, K. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios.* Valencia. Publicaciones de la Universidad de Valencia.

Barkley, E.; Cross, P. & Mayor, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo: Manual para el profesorado universitario.* Madrid: Ediciones Morata.

Benito, S.; Marta, L.; García-Viana, R. & Gutiérrez, V. (2009). Programa 2 a 2: una propuesta de coordinación para la docencia y el aprendizaje. *Seminario de reflexión RED-U-USC: La coordinación mediante equipos docentes en ES: fortalezas, recursos y debilidades.* Santiago de Compostela, 5-6 de febrero. Recuperado el 04/08/2010, de: http://congresos.um.es/redu/compostela2009/paper/viewFile/1821/1781

Benedito, V., Ferrer, V. & Ferreres, V.S. (1995). *La formación universitaria a debate: análisis de problemas y planteamiento de propuestas para la docencia y la formación del profesorado universitario.* Barcelona: Publicaciones de la Universitat de Barcelona.

Bisquerra, R. (Coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa.* Madrid: la Muralla.

Bolívar, A. (2007). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades* (2ª ed.). Madrid. La Muralla.

Burguera, J.L. (2009). Apoyo institucional: los Seminarios Interdisciplinares como estrategia para la coordinación y trabajo en equipo del profesorado. *Seminario de reflexión RED-U-USC: La coordinación mediante equipos docentes en ES: fortalezas, recursos y debilidades.* Santiago de Compostela, 5-6 de febrero. Recuperado el 13/09/2010, de: http://congresos.um.es/redu/2-09/paper/view/1701

Cembranos, F. y Medina, J.A. (2004). *Grupos inteligentes: Teoría y práctica del trabajo en equipo* (3ª ed.) Madrid: Editorial Popular.

Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior (2005). *El Espacio Europeo de Educación Superior. Alcanzando Objetivos* (Comunicado), 19-20 de mayo. Recuperado el 02/04/2009, de: http://www.eees.es/pdf/Bergen_ES.pdf

Cooke, N.J. (1994). Varieties of Knowledge Elicitation Techniques. *International Journal of Human-Computer Studies*, 41: 801-849.

Coll, C. (1987). *Psicología y Currículum.* Barcelona: Laila.

COPLADA UAM-X (2011). *Libro azul de la UAM Xochimilco.* Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco (3ª ed.). Recuperado el 17/11/2012, de: http://issuu.com/clauminara/docs/libroazul/1?mode=a_p

Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ed. Ariel.

Delors, J. et al. (1996). *La educación encierra un tesoro*. *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI.* Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO.

De la Orden, A. (1987). Formación, selección y evaluación del profesorado universitario. *Bordón,* 226: 5-30.

De Miguel, M. (Dir.) (1991a). *Criterios para la evaluación del profesorado universitario*. Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Oviedo.

- (1991b). Indicadores de calidad de la docencia universitaria. *I Congreso Internacional sobre Calidad de la Enseñanza Universitaria.* Cádiz. ICE Universidad de Cádiz.1-22.

De Miguel, M.; Pascual, J.; San Fabián, J.L. & Santiago, P. (1996). *El Desarrollo Profesional Docente y las Resistencias a la Innovación Educativa.* Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

Di Napoli, R. (2010). Identidades académicas y gestión: ¿Una misión imposible?". En Joan Rué y Laura Lodeiro (edit.), *Equipos docentes y nuevas identidades académicas* (pp. 189-201). Madrid: Narcea.

Díez, E.J. (2009). Bolonia o el capitalismo académico*. Diario Público* del viernes 27 de marzo.

Dillenbourg, P. (1999). *Collaborative learning. Cognitive and computational approaches.* Amsterdam: Pergamon.

Engeström, Y. (1992). *Interactive expertise: Studies in distributed working intelligence* (Research bulletin 83). Helsinki, Finland: University of Helsinki, Department of education.

Fox, D. (1983). Personal Theories of Teaching. *Studies in Higher Education*, 8: 151-163.

Felisbino, A. & Ehrensperger, R.M.G. (2009). A gestão pedagógica dos cursos de graduação: O programa de assistência pedagógica da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). *Cadernos Académicos* Tubarão, 1 (1), 1-14.

Fuentes, P.; Ayala, A.; GALÄN, J.I. & Martínez, P. (2005). *Técnicas de trabajo en grupo* (4ª ed.). Madrid: Pirámide.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca luchar en la escuela?: trabajar unidos para mejorar.* Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.

García, A. & Poblete, M. (2007). Una experiencia de aprendizaje cooperativo entre profesorado en el desarrollo de un proyecto de innovación docente. El grupo de trabajo, apoyo clave para la innovación. *VII Jornada de Aprendizaje Cooperativo.* Valladolid. Recuperado el 02/ 05/2012, de: http://www.greidi.uva.es/JAC07/ficheros/54.pdf

Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research.* New York: Aldine Publishing Company.

Gómez, I.; Izquierdo, M.; Mauri, T. & Sanmartí, N. (1989). La selección de los contenidos en las Ciencias. *Cuadernos de Pedagogía,* 168: 38-43.

González, J.J.; Monroy, A. & Kufferman, E. (1994). *Dinámica de grupos: Técnicas y tácticas.* México: Editorial Pax.

Gow, L. & Kember, D. (1993). Conceptions of Teaching and Their Relationship to Student Learning. *British Journal or Educational Psychology*, 63: 20-33.

Gros, B. (2008). *Aprendizajes, conexiones y artefactos. La producción colaborativa del conocimiento.* Barcelona: Editorial Gedisa.

Hargreaves, A. (1993). Individualism or Individuality: Reinterpreting the Teacher Culture. En Little, J. W. y Mclaughlin, M. W. (comp.): *Teachers' Work. Individuals, Colleges, and Contexts* (pp.51-76). New York: Teachers College Press.

- (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad.* (Cambian los tiempos, cambia el profesorado) (5ª ed.). Madrid: Ediciones Morata.

- & Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible: siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores.* Madrid: Morata.

Herr, K. (1988). Exploring excellence in teaching: it can be done! *The Journal of Staff, Program and Organization Development,* 6 (1): 17-20.

Herrera, L.; Fernández, A.M.; Caballero, K. & Trujillo, J.M. (2011). Competencias docentes del profesorado novel participante en un proyecto de mentorización. Implicaciones para el desarrollo profesional universitario. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado,* 15 (3), 213-241. Recuperado de: http://www.ugr.es/~recfpro/rev153COL2.pdf

Kelly, G.A. (1955). *The Psychology of Personal constructs*. New York: Norton.

Kember, D. (2001). Beliefs about Knowledge and the process of Teaching and Learning as a Factor in Adjusting to Study in Higher Education. *Studies in Higher Education,* 26 (2): 205-221.

Lewin, K, Lippitt, R. & White, R.K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates". *Journal of Social Psychology*, 10(2), 271-299.

Lodeiro, L. & Zabalza, M.A. (2008). Una escala de complejidad estructural: Estudio de cuatro modelos de docencia colaborativa. *V Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación.* Lérida.

Lodeiro, L. (2009). *Elicitación y representación del conocimiento experto de profesores universitarios: La construcción de redes y comunidades de aprendizaje como componente y condición de las "buenas prácticas docentes".* (Trabajo de Investigación Tutelado inédito). Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Santiago de Compostela.

- (2011). El funcionamiento interno de los equipos docentes. *Innovación Educativa*, 21, 353-353.

- (2012a). Los mapas conceptuales como técnica de elicitación del conocimiento experto de docentes universitarios. Aprendiendo de la experiencia. *V Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación*. Barcelona. Recuperado el 12 de abril de 2013, de http://www.cidui.org/revista-cidui12/index.php/cidui12/article/view/71/61

- (2012b). Aplicaciones docentes de las TIC para el desarrollo de recursos didácticos en Radiología: Una trayectoria de trabajos en equipo en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*. 10. Número especial dedicado a la *Docencia en Ciencias de la Salud*. Pp. 359-383 Recuperado el 12 de abril de 2013, de http://www.red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/480

Lodeiro, L. & Alzola, N. (2012). Del nuevo siglo al nuevo grado. La titulación de Educación Infantil en la Mondragon Unibertsitatea. *Revista de Docencia Universitaria. REDU.*

Monográfico: Buenas prácticas docente en la enseñanza universitaria. 10 (1), 257-278. Recuperado de: http://www.red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/353

López, F. et al. (1999). Medio ambiente y Transdisciplinariedad en el ámbito universitario. En M. Cebrián de la Serna (coord.). *Desarrollo profesional y docencia universitaria. Proyecto de innovación en la Universidad.* Málaga: IEEV y Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad de Málaga.

Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.

Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza Editorial

Margalef & Álvarez, J.M. (2005). La formación del profesorado universitario para la innovación en el marco de la integración del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Educación*, 337: 51-70.

Martínez, M. & Viader, M. (2008). Reflexiones sobre el aprendizaje y docencia en el actual contexto universitario. La promoción de equipos docentes. *Revista de Educación*, número extraordinario 2008: 213-234.

Mayor, C. & Sánchez, M. (2001). La Implicación del Profesorado Universitario en su Desarrollo Profesional: la Formación de Equipos Docentes en la Universidad de Sevilla. *Las Organizaciones Educativas en la Sociedad Neoliberal* (Libro de Comunicaciones), pp., 533-546. Granada: Geu.

Medina, A. (2001). Los métodos en la enseñanza universitaria. En A. García–Valcárcel Muñoz-Repiso (Coord.) (2001). *Didáctica universitaria.* Madrid: La Muralla.

Mérida, M.E. & López, F. (Coords.). (2001). *Los universitarios y el medio ambiente. Un ensayo transdisciplinar en la Universidad de Málaga.* Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad de Málaga. Consejería de Medio Ambiente. Dirección General de Educación Ambiental.

Michavila, F. (2005). No sin los profesores. *Revista de Educación*, 337: 37-49.

Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2003a). *Documento Marco La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Educación Superior.* Recuperado el 13/05/2009, de: http://www.eees.es/pdf/Documento-Marco_10_Febrero.pdf

- (2003b). *R.D. 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.* Recuperado el 13/05/2009, de: http://www.eees.es/pdf/RD_Creditos_Sistema_calificaciones.pdf

- (2007). *Documento de propuestas para la renovación de las metodologías docentes en la Universidad.*

Molina, E. (2005). Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje. Hacia la mejora educativa. *Revista de Educación,* 337: 235-250.

Mondragon Unibertsitatea (s.f.). *Memoria Anual 2003-2004*. Recuperado el 19/02/2012, de: http://www.mondragon.edu/es/sobre-nosotros/que-es-m-u/memorias-1/RECT%2003-04.pdf

Montero, L. (2011). El trabajo colaborativo del profesorado como oportunidad formativa. *CEE Participación Educativa, 16*, 69-88.

Murray, K. & McDonald, R. (1997). The disjunction between lecturers' conceptions of teaching and their claimed educational practice. *Higher Education*, 33: 331-349.

Novak, J. D. & Cañas, A. J. (2006). *La Teoría Subyacente a los Mapas Conceptuales y a Cómo Construirlos* (Reporte Técnico IHMC CmapTools 2006-01, Florida Institute for Human and Machine Cognition). Recuperado el 08/02/2013, de: http://cmap.ihmc.us/publications/ResearchPapers/TeoriaCmaps/TeoriaSubyacenteMapasConceptuales.html.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar.* Barcelona: Graó.

Piaget, J. (1979). La epistemología de las relaciones interdisciplinarias. En L. Apostel, G. Bergerr, A. Briggs & G. Michaud (1979). *Interdisciplinariedad. Problemas de la enseñanza y de la investigación en las universidades.* México: Asociación Nacional de Universidades e institutos de Enseñanza Superior.

Posada, R. (2004). Formación superior basada en competencias. *Revista Iberoamericana de educación.* Recuperado de: http://www.rieoei.org/deloslectores/648Posada.PDF

Pou, R. (2009). El desarrollo de proyectos interdisciplinarios. *Seminario de reflexión RED-U-USC: La coordinación mediante equipos docentes en ES: fortalezas, recursos y debilidades.* Santiago de Compostela, 5-6 de febrero. Recuperado el 04/07/2011, de: http://congresos.um.es/redu/2-09/paper/viewFile/1661/1631

Prieto, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente.* Madrid: Narcea.

Puentes, Y. (2006). *Organizaciones escolares inteligentes.* Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Puig, J.M.; Martín, X. & Batlle, R. (2008). *Guías Zerbikas 1: Cómo iniciar un proyecto de aprendizaje y servicio solidario.* Bilbao: Fundación Zerbikas.

Rubio, L. (Coord.) (2008). *Guías Zerbikas 0: aprendizaje y servicio solidario, guía de bolsillo.* Bilbao: Fundación Zerbikas.

Rué, J. (2007). *Enseñar en la Universidad: El EEES como reto para la Educación Superior.* Madrid: Narcea.

RUTE & EDUTEC. (2008). *Declaración conjunta de RUTE (Red Universitaria de Tecnología Educativa) y EDUTEC (Asociación para el Desarrollo de la Tecnología Educativa y las Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación) ante la fase de diseño de los títulos universitarios del*

ámbito de la Pedagogía y la Educación en la que nos encontramos en las universidades españolas.

Samuelowicz, K. (1999). *Academics' Educational Beliefs and Teaching Practices*. (Thesis). Griffith University. Australia.

Sánchez, M. & Mayor, C. (2006). Los jóvenes profesores universitarios y su formación pedagógica. Claves y controversias. *Revista de Educación,* 339, 923-946. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339a40.pdf

Santa Cruz, I., Flecha, A. & Sarradell, O. (2009). La promoción de una economía no-capitalista: El Grupo Mondragón. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información,* 10(3), 180-197. Recuperado de: http://es.scribd.com/doc/55418200/Revista-Electronica-Teoria-de-la-Educacion

Schäfers, B. (1984). *Introducción a la sociología de grupos.* Barcelona: Editorial Herder.

Schön, D.A. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan.* Barcelona: Paidós.

Senge, P. (2005). *La quinta disciplina: cómo construir una organización inteligente* (3ª ed.). Buenos Aires: Granica.

Sigel, I.E. (1985). A conceptual analysis of beliefs. En I. E. Sigel (Ed.). *Parental belief systems: the psychological consequences for children* (pp. 345-371). Hillsdale: Erlbaum.

Slavin, R. (1999). *Aprendizaje cooperativo: Teoría, investigación y práctica.* Buenos Aires: Aique.

Stufflebeam, D.L. (1987). La evaluación orientada hacia el perfeccionamiento. En D.L. Stufflebeam & A.J. Shinkfield. *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica* (pp. 175-233). Barcelona: Paidós.

Tejada, J. (1997). *Grupo y educación: técnicas de trabajo y análisis.* Barcelona: Ediciones Librería Universitaria.

Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.

Torres, J. (1996). *Globalización e interdisciplinariedad: El curriculum integrado.* Madrid: Morata.

Trigwell, K., Prosser, M. & Waterhouse, F. (1999). Relations between Teachers' approaches to Teaching and Students' approaches to Learning. *Higher Education,* 37: 57-70.

UAM (s.f.). Reglamento Orgánico de la Universidad Autónoma Metropolitana. Recuperado el 23/12/ 2012, de: http://www.uam.mx/legislacion/reglamento_organico.html

UAM-X (2003). *Módulo de Conocimiento y Sociedad*, Tronco Interdivisional.

- (2007). *Plan de desarrollo institucional 2007-2012 de la UAM-X.* Recuperado el 23/12/ 2012 de: http://www.xoc.uam.mx/plandesarrollo07/index.htm

Varela, L. (2013). *La educación social en las políticas públicas de bienestar: programas, experiencias e iniciativas pedagógico-sociales en los servicios sociales comunitarios.* (Tesis Doctoral inédita). Departamento de Teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía Social. Universidad de Santiago de Compostela.

Villa, A. & Yániz, C. (1999): Aprendizaje organizativo y desarrollo profesional. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 3, 1.* Recuperado de: http://www.ugr.es/~recfpro/rev31ART3.pdf

Villarreal, R. (2001). *Anteproyecto para establecer la unidad del sur de la Universidad Autónoma Metropolitana. Documento Xochimilco* (9ª ed.). México.

Zabalza, M.A. (1988). Pensamiento del profesor y desarrollo didáctico. *Enseñanza,* 4-5: 109-138

- (2003). *Competencias docentes de profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional.* Madrid: Narcea.

- (2004). *Elicitación y representación del conocimiento de profesores universitarios protagonistas de "buenas prácticas docentes": Ingeniería del conocimiento para la mejora de la calidad de la docencia universitaria en el marco del proceso de convergencia Europeo"*. Propuesta de investigación. Grupo GIE, Universidad de Santiago de Compostela.

ANEXOS

CONTENIDO

LÁMINAS DESPLEGABLES

Lámina 1: Proceso de construcción de mapas
Lámina 2: Mapa completo del caso 1
Lámina 3: Síntesis de una rama del mapa conceptual
Lámina 4: Mapa final de la Tesis.
Lámina 5: Escala de complejidad estructural

DVD DE ANEXOS

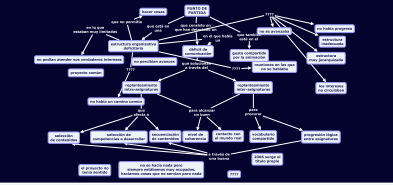
El presente informe en PDF
Anexo 1: Protocolo de entrevista
Anexo 2: Mapas conceptuales finales
Anexo 3: Mapas conceptuales en proceso
Anexo 4: Permisos de los participantes para utilizar el material y sus datos identificativos
Anexo 5: Láminas desplegables

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

RAMA PUNTO DE PARTIDA DEL CASO 6 EN EL BORRADOR INICIAL DEL MAPA



RAMA PUNTO DE PARTIDA DEL CASO 6 DESPUÉS DE TOMAR NOTAS DURANTE EL GRUPO DE DISCUSIÓN



RAMA PUNTO DE PARTIDA DEL CASO 6 EN EL MAPA FINAL DEL CASO

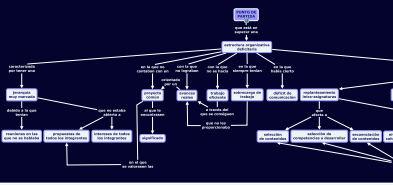


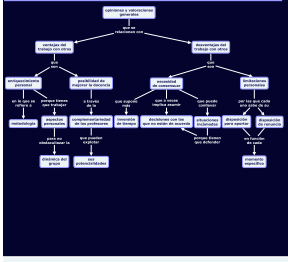
LÁMINA 1: PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE MAPAS

Elicitación y representación del conocimiento experto de profesores universitarios: la construcción de redes y comunidades de aprendizaje como componente y condición de las "buenas prácticas docentes"

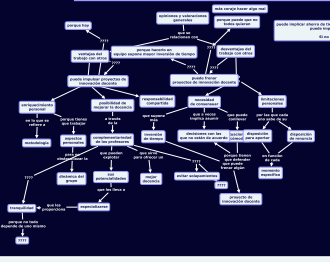
Laura Lodeiro Enjo. 2013

Tesis doctoral dirigida por Miguel A. Zabalza

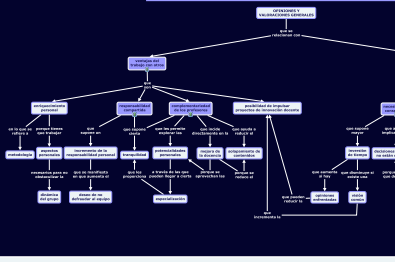
RAMA VENTAJAS Y DESVENTAJAS DEL CASO 12 EN EL BORRADOR INICIAL DEL MAPA



RAMA VENTAJAS Y DESVENTAJAS DEL CASO 12 DESPUÉS DE TOMAR NOTAS DURANTE EL GRUPO DE DISCUSIÓN



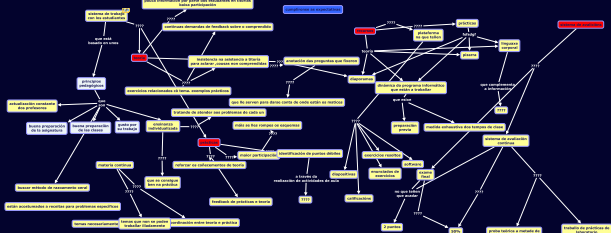
RAMA VENTAJAS Y DESVENTAJAS DEL CASO 12 EN EL MAPA FINAL DEL CASO



RAMA SISTEMA DE TRABAJO CON LOS ESTUDIANTES DEL CASO 14 EN EL BORRADOR INICIAL DEL MAPA

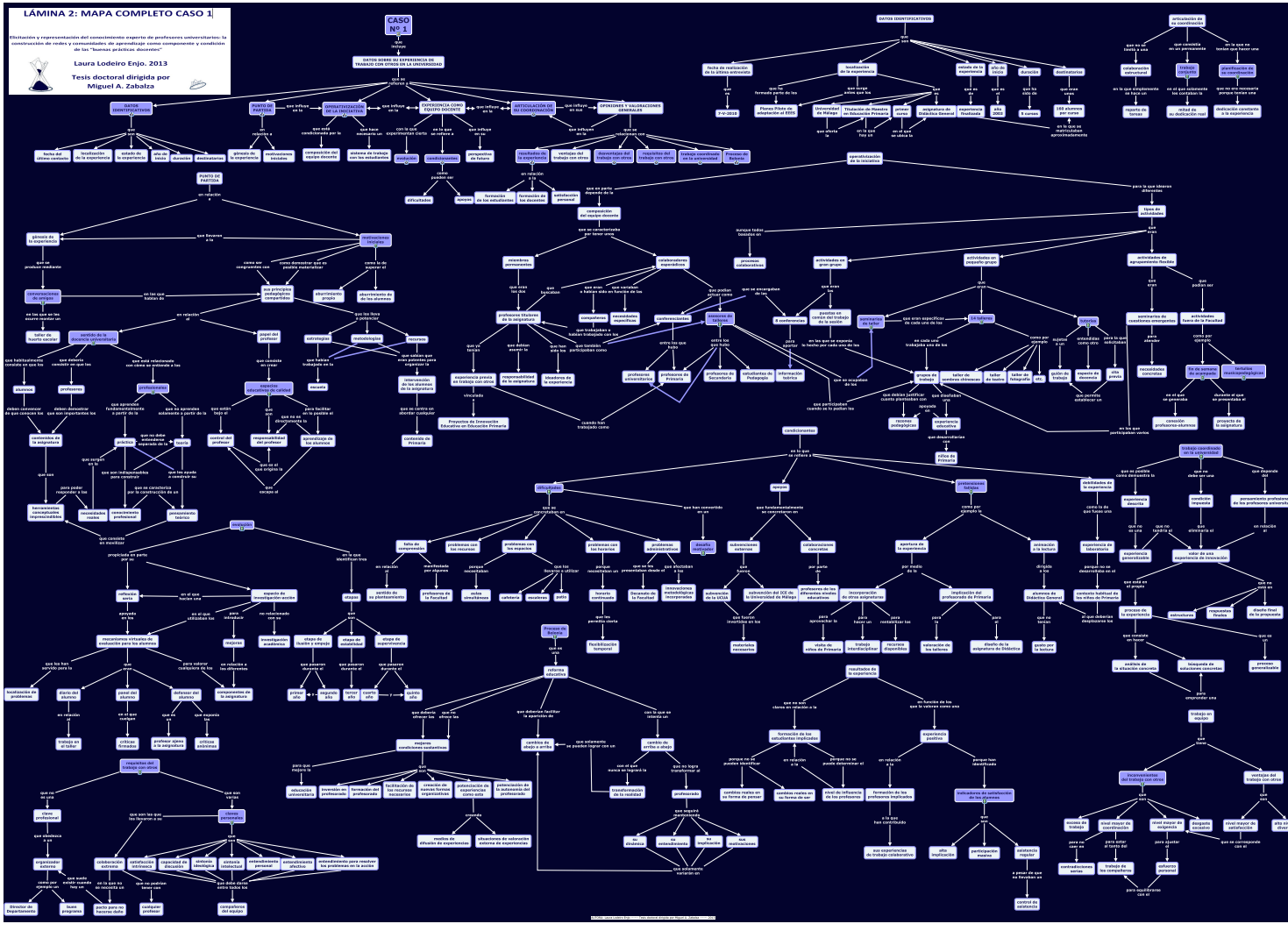


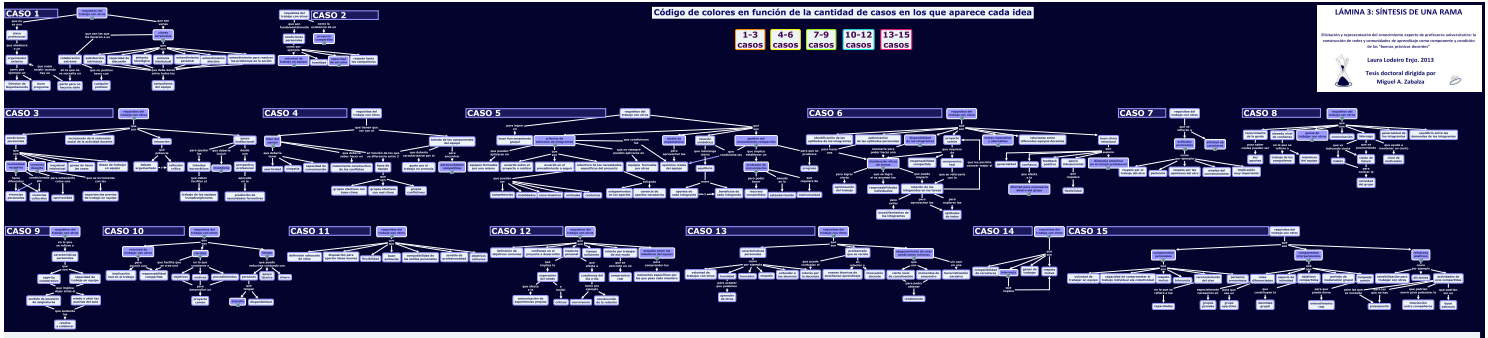
RAMA SISTEMA DE TRABAJO CON LOS ESTUDIANTES DEL CASO 14 DESPUÉS DE TOMAR NOTAS DURANTE EL GRUPO DE DISCUSIÓN

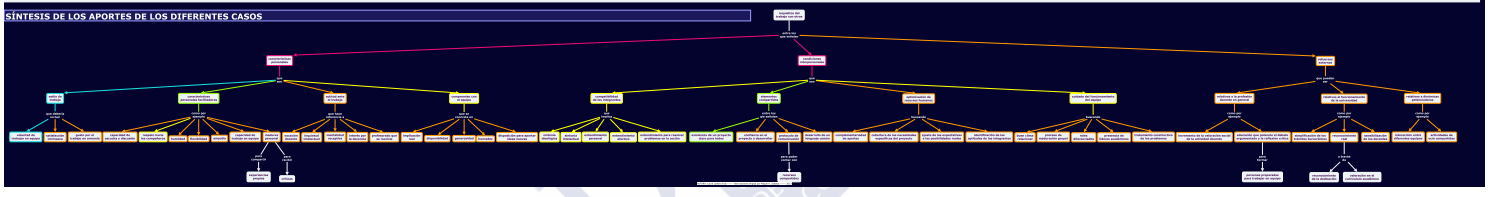


RAMA SISTEMA DE TRABAJO DE LOS ESTUDIANTES DEL CASO 14 EN EL MAPA FINAL DEL CASO




LÁMINA 2: MAPA COMPLETO CASO 1
Elicitación y representación del conocimiento experto de profesores universitarios: la construcción de redes y comunidades de aprendizaje como componente y condición de las "buenas prácticas docentes"
Laura Lodeiro Enjo. 2013
Tesis doctoral dirigida por Miguel A. Zabalza
CASO Nº 1
DATOS SOBRE MI EXPERIENCIA DE TRABAJO CON OTROS EN LA UNIVERSIDAD
DATOS IDENTIFICATIVOS
DATOS IDENTIFICATIVOS
PUNTO DE PARTIDA
CARACTERIZACIÓN DE LA INFOCATIVOS
EXPERIENCIA COMO EQUIPO DOCENTE
ARTICULACIÓN DE SU COORDINACIÓN
OPINIONES Y VALORACIONES GENERALES
PUNTO DE PARTIDA
pámoto de la experiencia
motivaciones iniciales
aprendizaje de la docencia
aprendizaje del trabajo con otros
trabajo coordinado con la universidad
Proceso de Bolonia
aprendizaje de la docencia
para la que liberan diferentes
tipos de actividades
actividades en gran grupo
actividades en pequeños grupos
actividades en seminarios
actividades en talleres
actividades en gran grupo
actividades en pequeños grupos
actividades en seminarios
actividades en talleres
trabajo coordinado con la asignatura
dificultades
problemas con los recursos
problemas con los espacios
problemas con los horarios
problemas administrativos
diseño instruccional
problemas con los recursos
problemas con los espacios
problemas con los horarios
problemas administrativos
diseño instruccional
problemas
evaluación
reflexión
espacio de investigación-acción
reconocimiento virtuales de evaluación para los alumnos
diario del alumno
portal del alumno
defensor del alumno
investigación académica
etapas de diseño
etapas de ejecución
etapas de supervivencia
reforma educativa
cambios de abajo a arriba
cambio de arriba a abajo
resultados de la experiencia
formación de los estudiantes implicados
experiencia positiva
inconvenientes del trabajo con otros
ventajas del trabajo con otros
requisitos del trabajo con otros
clima profesional
clima personal
organizador externo
organizador interno
Director de Departamento
buen programa
pacto para no hacerlo nadie
compañeros del equipo
colaboración externa
satisfacción profesional
capacidad de discusión
cohesión ideológica
sintonía intelectual
entendimiento personal
entendimiento afectivo
entendimiento para resolver los problemas en la acción
exceso de trabajo
nivel mayor de exigencia
nivel mayor de satisfacción
nivel mayor de dificultad
exigencia excesiva
nivel mayor de satisfacción
alto nivel de dificultad
contradicciones serias
trabajo en los compañeros
esfuerzo personal
para solucionarlo con el

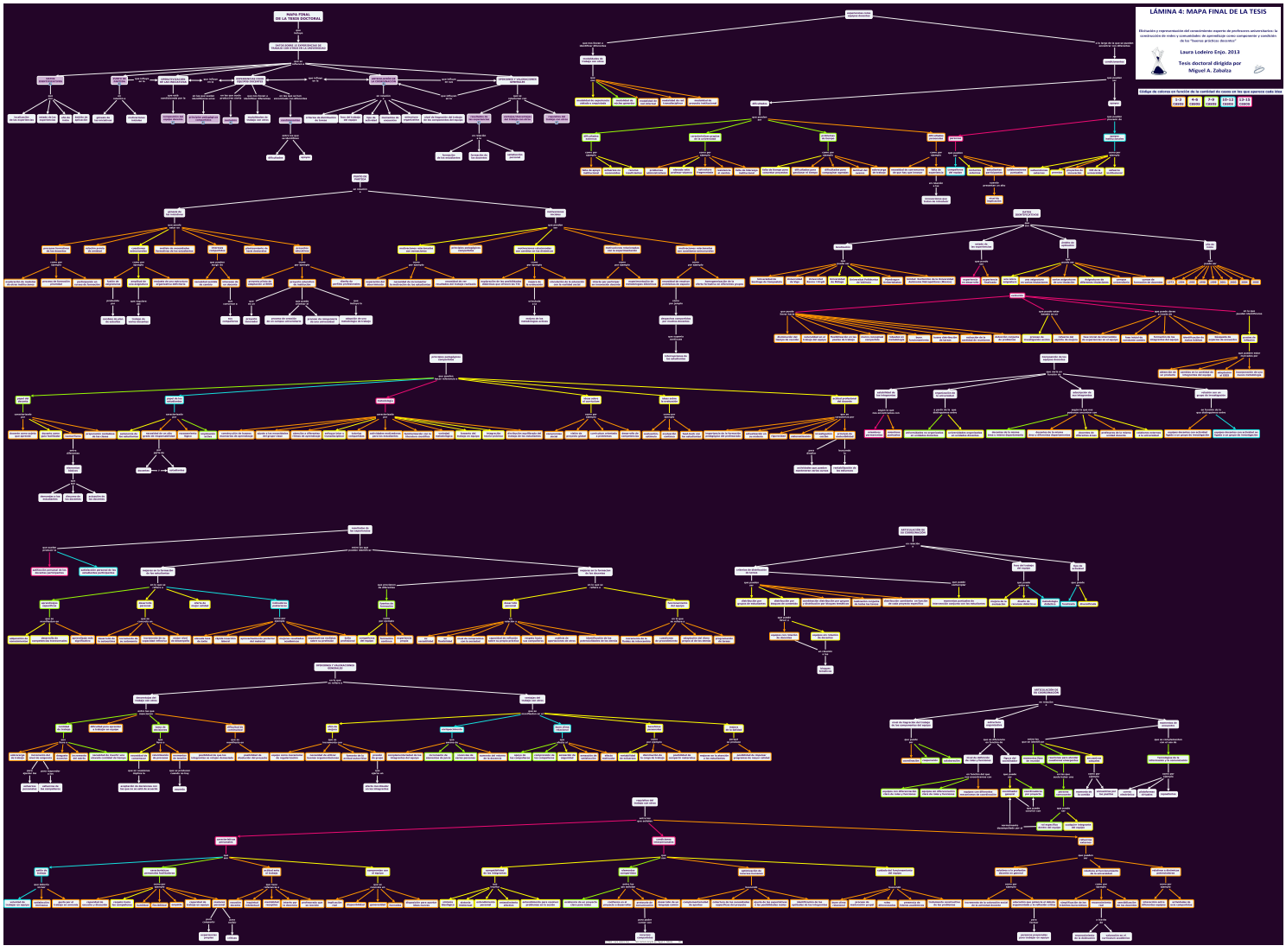




CATEGORÍA \ CASO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
CARACTERÍSTICAS PERSONALES																14
ESTILO DE TRABAJO																11
Voluntad de trabajar en equipo																10
Satisfacción intrínseca																1
Gusto por el trabajo en armonía																2
CARACTERÍSTICAS PERSONALES FACILITADORAS																9
Capacidad de escucha y discusión																2
Respeto hacia los compañeros																4
Humildad																2
Capacidad de trabajar en equipo																1
Flexibilidad																1
Empatía																1
Madurez personal (para comunicar experiencias y recibir críticas)																1
ACTITUD ANTE EL TRABAJO																3
Vocación docente																1
Inquietud intelectual																1
Mentalidad receptiva																2
Interés por la docencia																1
Profesorado que se recicle																1

CATEGORÍA \ CASO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
Disponibilidad																2
Implicación real																2
Generosidad																1
Disposición para aportar ideas nuevas																1
Honradez																1
CONDICIONES INTERPERSONALES																13
COMPATIBILIDAD DE LOS INTEGRANTES																6
Sintonía ideológica																6
Sintonía intelectual																6
Entendimiento personal																6
Entendimiento afectivo																6
Entendimiento para resolver problemas en la acción																6
ELEMENTOS COMPARTIDOS																8
Existencia de un proyecto compartido claro para todos																7
Confianza en el proyecto a desarrollar																1
Protocolo de comunicación para poder tener recursos compartidos																1
Desarrollo de un lenguaje común																2
OPTIMIZACIÓN DE RECURSOS HUMANOS																3
Complementariedad de aportes																1
Cobertura de las necesidades específicas del proyecto																1

CATEGORÍA \ CASO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
Ajuste de expectativas a las posibilidades reales																3
Identificación y optimización de las aptitudes de los integrantes																2
CUIDADO DEL FUNCIONAMIENTO DEL EQUIPO																6
Presencia de líderes académicos																2
Tratamiento constructivo de los problemas																1
Buen clima relacional																3
Roles diferenciados																1
Proceso de maduración grupal																1
REFUERZOS EXTERNOS																3
RELATIVOS A LA PROFESIÓN DOCENTE EN GENERAL																1
Incremento de la valoración social de la actividad docente																1
Educación que potencie el debate argumentado y la reflexión crítica																1
RELATIVOS AL FUNCIONAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD																2
Simplificación de los trámites burocráticos																1
Reconocimiento real/ incentivos (a modo de reconocimiento de dedicación o valoración en curriculum)																2
Sensibilización de los docentes para que trabajen en equipo																1
RELATIVOS A DINÁMICAS POTENCIADORAS																2
Interacción entre diferentes equipos docentes																1
Actividades de ocio compartidas																1


MAPA FINAL DE LA TESIS DOCTORAL
LÁMINA 4: MAPA FINAL DE LA TESIS
Elicitación y representación del conocimiento experto de profesores universitarios: la construcción de redes y comunidades de aprendizaje como componente y condición de los "buenos artículos docentes"
Laura Lodeiro Enjo. 2013
Tesis doctoral dirigida por Miguel A. Zabalza
Código de colores en función de la cantidad de casos en los que aparece cada ítem
0-3 casos
4-6 casos
7-9 casos
10-12 casos
13-15 casos

Escala de complejidad estructural

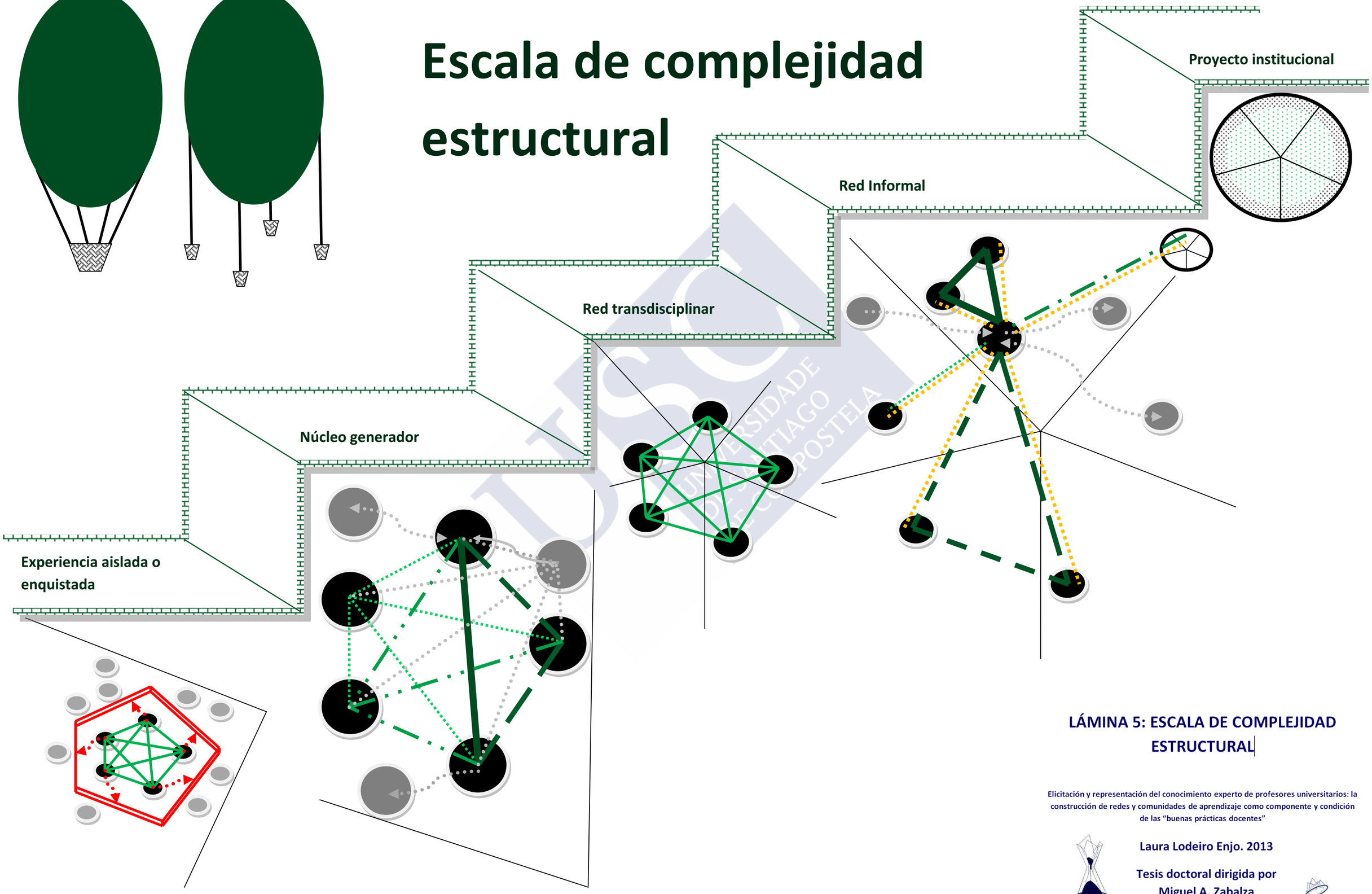
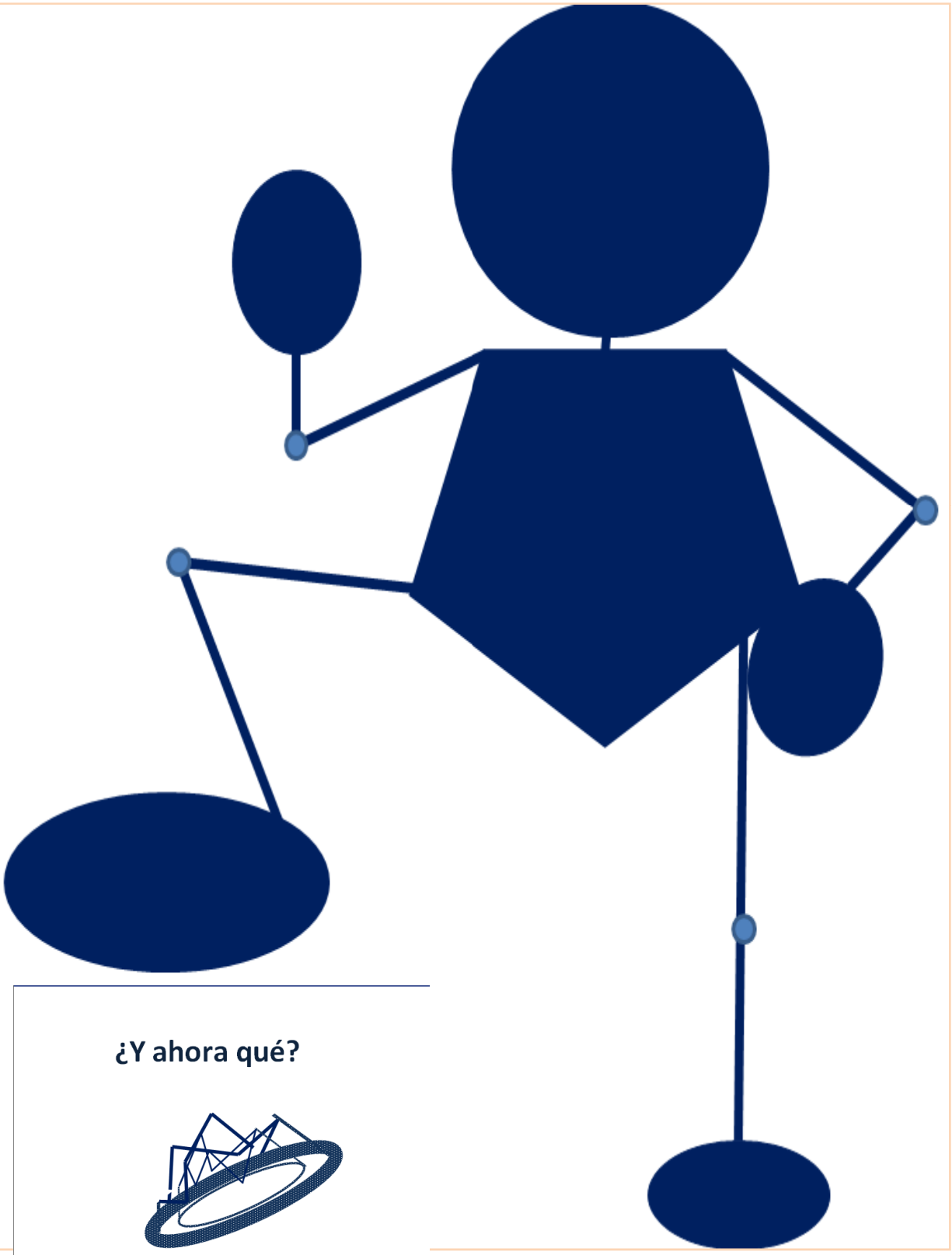


LÁMINA 5: ESCALA DE COMPLEJIDAD ESTRUCTURAL

Elicitación y representación del conocimiento experto de profesores universitarios: la construcción de redes y comunidades de aprendizaje como componente y condición de las "buenas prácticas docentes"

Laura Lodeiro Enjo. 2013

Tesis doctoral dirigida por
Miguel A. Zabalza



¿Y ahora qué?

¿Seguimos dándole la vuelta?

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA